مدخـل إلى علوم التربية

مـن إعداد الأسـتاذيــن :
- كمـال عبـد اللــه
- عبـد اللـه قـلــي

لطلبة اللغة العربية وآدابها- السنة الأولى-
الإرسال 1
ملمح أساتذة التعليم الأساسي (عن بعد)

المحور الرابع : الأسس الاجتماعية للتربية

الإرسال الأول

المحور الأول: مفهوم التربية

معنى التربية لغة واصطلاحا

الأهداف العامة والخاصة للتربية

تحديد أهم المفاهيم والمصطلحات المتداولة في علوم التربية

(التربية-التعلم-التعليم-الإستراتيجية-التعليمية-التكوين-المنهاج-بيداغوجيا-الدعم-الدعم البيداغوجي)

التربية: مفهومها- تطورها - أهميتها

معنى التربية لغة واصطلاحا:

لغة جاء في لسان العرب لابن منظور: "ربا يربو بمعنى زاد ونما"، وفي القرآن الكريم، قال تعالى: "فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت وأنبتت من كل زوج بهيج" (سورة الحج، الآية 5) ، أي نمت وازدادت، ورباه بمعنى أنشأه، ونمّى قواه الجسدية والعقلية والخلقية. و جاء في قوله تعالى: "وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت". وفي قوله تعالى: "ألم نربك فينا وليدا ولبث فينا من عمرك سنين". وأيضا قوله تعالى: "وقل رب أرحمهما كما ربياني صغيرة". إشارات إلى ذلك المعنى اللغوي للتربية، فهي بمعناها الواسع تعني كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وجسمه وخلقه باستثناء ما قد يتدخل فيه من عمليات

تكوينية أو وراثية، وبمعناها الضيق تعني غرس المعلومات والمهارات المعرفية من خلال مؤسسات أنشئت لهذا الغرض كالمدارس، كذلك فإن تعريف التربية يختلف باختلاف وجهات النظر ويتعدد حسب الجوانب والمجالات المؤثرة فيها والمتأثرة بها.

والتربية الصحيحة هي التي لا تفرض على الفرد فرضا، بل هي التي تأتي نتيجة تفاعل عفوي بين المعلم والمتعلم، أو بالأحرى بين التلميذ والمربي الماهر.

وقد يشار إلى التربية بالبيداغوجيا Peedagogy التي ترجع إلى أصلها الإغريقي الذي يعني توجيه الأولاد حيث تتكون هذه الكلمة من مقطعين Pais وتعني ولد وOgogé وتعني توجيه والبيداجوج يعني عند الإغريق المربي، أو المشرف على تربية الأولاد، وفي معجم العلوم السلوكية إن التربية تعني التغيرات المتتابعة التي تحدث للفرد، والتي تؤثر في معرفته واتجاهاته وسلوكه، وهي تعني نمو الفرد الناتج عن الخبرة أكثر من كونه ناتجا عن النضج.

وقد جـاء تعريف اليونيسـكو في مؤتمرها ببـاريس لكلمة التربية إنها مجموع عملية الحياة الاجتماعية التي عن طريقها يتعلم الأفراد والجماعـات داخل مجتمعـاتهم الوطنية والدولية ولصـالحها أن ينمـوا وبـوعي منهم كافة قـدراتهم الشخصـية

واتجاهاتهم واسـتعداداتهم ومعـارفهم وهـذه العملية لا تقتصر على أنشطة بعينها"

اصطلاحا:

ورد في "الصحاح" في اللغة والعلوم أن التربية هي: "تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية كي تبلغ كمالها عن طريق التدريب والتثقيف".

التربية هي عملية هادفة لها أغراضها وأهدافها وغاياتها، وهي تقتضي خططا ووسائل تنتقل مع الناشئ من طور إلى طور ومن مرحلة إلى مرحلة أخرى.

أما التربية بالمعنى الواسع، فهي تتضمن كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وخلقه وجسمه باستثناء ما قد يتدخل في هذا التشكيل من عمليات تكوينية أو وراثية. وإذا رجعنا إلى مفكري التربية عبر العصور، فإننا نجد عدة تعريفات للتربية منها:

عرفها أفلاطون بأنها تدريب الفطرة الأولى للطفل على الفضيلة من خلال اكتسابه العادات المناسبة.

أما ميلتون (1608-1674) فإنه يقول، بأن التربية الصحيحة هي التي تساعد الفرد على تأدية واجباته العامة والخاصة في السلم والحرب بصورة مناسبة وماهرة، أما

توماس الاكويني، فيقول: "إن الهدف من التربية هو تحقيق السعادة من خلال غرس الفضائل العقلية والخلقية".

ويرى هيجل: "أن الهدف من التربية هو تحقيق العمل وتشجيع روح الجماعة"، أما بستالوتزي فشبه التربية الصحيحة بالشجرة المثمرة، التي غرست بجانب مياه جارية.

ويرى جون ديوي أن التربية هي: "عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة، بهدف توسيع وتعميق مضمونها الاجتماعي".

فالتربية عموما تعتبر عملية شاملة، تتناول الإنسان من جميع جوانبه النفسية والعقلية والعاطفية والشخصية والسلوكية وطريقة تفكيره وأسلوبه في الحياة، وتعامله مع الآخرين، كذلك تناوله في البيت والمدرسة وفي كل مكان يكون فيه، وللتربية مفاهيم فردية، واجتماعية، ومثالية.

التربية بالمعنى الفردي:

هي إعداد الفرد لحياته المستقبلية، وبذلك فهي تعدّه لمواجهة الطبيعة، كما تكشف بذلك عن مواهب الطفل واستعداداته الفطرية، وتعمل على تنميتها وتفتحها وتغذيتها.

أما بالمعنى الاجتماعي:

فهي تعلم الفرد كيف يتعامل مع مجتمعه وتعلمه خبرات مجتمعه السابقة، والحفاظ على تراثه لأن التراث هو أساس

بقاء المجتمعات، فالمجتمع الذي لا يحرص على بقاء تراثه مصيره الزوال، وبذلك فالتربية بالمعنى الاجتماعي تحرص على تمكين المجتمع من التقدم وتدفعه نحو التطور والازدهار.

وبالمعنى المثالي:

فهي تعني الحفاظ على المثل العليا للمجتمع، الأخلاقية والاقتصادية والإنسانية النابعة من تاريخ الأمة ومن حضارتها وثقافتها ومن خبراتها الماضية ومن دينها، وعن طريق تعاملها وعلاقتها بالأمم الأخرى، وعلاقات الأفراد فيها وغيرها.

عموما فالتربية ما هي إلا وسيلة للتقدم البشري في كل مكان وللعملية التربوية ثلاثة أطراف هي: المربي والمتربي والوسط الذي تتم فيه العملية التربوي، وهي عملية هادفة لا عشوائية، أي أنها عملية نمو اجتماعي وإنساني لا تقوم على التلقين، وإنما هي مبنية على التفاعل بين طرائقها الخاصة للوصول إلى عقل المتربي ولتوجيهه وتربيته.

أما التربية بمفهومها الحديث فتنظر إلى الطفل كنقطة انطلاق في عملية التربية التي ترتبط بالحياة سواء في بنائها كعملية تربوية أو في نتائجها المعرفية والسلوكية، فالطفل هو مركز العملية التربوية وتنميته هي هدفها.

ولقد أقر مجمع اللغة العربية في مصر تعريف التربية: "بأنها تبليغ الشيء إلى كماله، أو هي كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئا فشيئا".

وهي كذلك عملية تهذيب للسلوك، وتنمية للقدرات حتى يصبح الفرد صالحا للحياة، فهي عملية تغذية، وتنشئة، وتنمية جسدية وخلقية وعاطفية.

وعندما نتكلم عن التربية، فنعني بها تلك التي تعوّد الطفل على التفكير الصحيح والحياة الصحيحة بما تزوده من معارف، وتجارب، تنفع عقله، وتغذي وجدانه، وتنمي ميوله ومواهبه وتعوده العادات الحسنة، وتجنبه العادات السيئة، فينشأ قوي الجسم، حسن الخلق، سليم العقل، متزن الشخصية، قادر على أداء رسالته في الحياة.

خصائص مفهوم التربية:

-إن التربية عملية تكاملية.

-عملية فردية اجتماعية.

-تختلف باختلاف الزمان والمكان.

-عملية إنسانية.

-عملية مستمرة.

و يرى توفيق حداد أن التربية هي عملية مستمرة لا يحدها زمن معين، وهي تمس كل جوانب حياة الفرد والمجتمع، وهي أساس صلاح البشرية، وهي قوة هائلة يمكنها القضاء على أمراض النفس وعيوبها، وأمراض المجتمع وعيوبه، ولذلك فهي كل مؤسسات المجتمع كالأسرة، والمدرسة، والسجد، ودور الحضانة.

أهمية التربية :

لقد برزت أهمية التربية وقيمتها في تطوير هذه الشعوب وتنميتها الاجتماعية والاقتصادية وفي زيادة قدرتها الذاتية على مواجهة التحديات الحضارية التي تواجهها، كما أنها أصبحت إستراتيجية قومية كبرى لكل شعوب العالم، والتربية هي عامل هام في التنمية الاقتصادية للمجتمعات، وهي عامل هام في التنمية الاجتماعية، وضرورة للتماسك الاجتماعي والوحدة القومية والوطنية، وهي عامل هام في إحداث الحراك الاجتماعي، ويقصد بالحراك الاجتماعي في جانبه الإيجابي، ترقي الأفراد في السلم الاجتماعي. وللتربية دور هام في هذا التقدم والترقي لأنها تزيد من نوعية الفرد وترفع بقيمته ومقدار ما يحصل منها. كما أن التربية ضرورية لبناء الدولة العصرية،وإرساء الديمقراطية الصحيحة

والتماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية.كما أنها عامل هام في إحداث التغير الاجتماعي.

الأهداف التربوية

لمحة تاريخية عن تطور حركة الأهداف التربوية:

إن الأهداف التربوية كانت دائما موجودة عبر العصور، لارتباطها بالعمل التربوي ولو في أبسط صوره البدائية كتنشئة الآباء للأبناء من أجل إعدادهم للحياة وما تتطلبه من خصائص مهارية في شتى مجالات البيئة ومعطياتها في كل زمن. ولعل نظرة بسيطة لتطور النظريات التربوية والفكر التربوي عموما كافية لملاحظة تطور وتنوع أهداف التربية، فنظرة الفلاسفة اليونان مثلا لملامح شخصية الرجل المراد تكوينه، محاربا كان، أو فيلسوفا حكيما، وهدف التربية المسيحية لتكوين الراهب المتعبد، وغيرها من الأفكار التربوية. كل ذلك لم يكن وليد زمن محدد بل يمتد امتداد

تاريخ الإنسان. غير أن الدراسة العلمية للأهداف، ظهرت في وقت متأخر نسبيا. وخضعت لتطور كان نتيجة تراكم دراسات ومحاولات عديدة، قام بها علماء كثيرون.

لقد تميزت الأهداف التربوية بصفة عامة قبل الحرب العالمية الأولى بالعمومية والتجريد، إلى أن ظهرت الاتجاهات الأولى في التفكير لما يجري داخل القسم مع أعمال بوبيت سنة 1918، الذي اهتم بوضع منهج أكثر توافقا مع الوقت وكيفية استخدام الطرق الجديدة، وهو يقول بخصوص الأهداف:

"طالما أن الأهداف لا تخرج أن تكون تخمينات غامضة، فيجب أن نتوقع أن تكون الطرق والوسائل غامضة أيضا، ولكن عصر الرضا الكامل بالعمليات غير المحددة يمر بسرعة وعصر العلم يطلب الدقة والتحديد".

وكان الهدف عنده هو رسم منهج مدرسي، ثم رأى أنه من الضروري تحديد الأهداف لكل منهج تحديدا أدائيا واضحا.

وتعتبر أعملا رالف تايلور(1929) أول خطوة هامة في حركة الأهداف التربوية وتصنيفها، فقد وضحها في عبارات سلوكية. وتأثر الكثير من المفكرين بهذه الأفكار التربوية، واعتبروا الأهداف أساسا لكل منهج مدرسي أثناء بنائه والتخطيط لتنفيذه. وهذا يعني أنه أثناء التخطيط للتدريس

ينبغي تحديد الأهداف أولا، ثم وضع المادة التعليمية، فوضع الخطة، فتحديد الوسائل، فالتنفيذ، ثم التقويم. ولعل أهم دراسة، اتخذت شكلا متميزا في تاريخ حركة الأهداف التربوية، وكان لها أثرها الواضح في تحديد المسار العلمي الموضوعي للأهداف التربوية، وتصنيفها، ومحاولة التحكم فيها علميا، هي ما قام به بلوم وزملاؤه من دراسات في هذا المجال، وما توصلوا إليه من نتائج. ذلك أنهم حاولوا ربط الأهداف التربوية بمكونات الفرد البشري مثلما صنف سابقوهم سلوك البشر في ثلاث مجالات أساسية: الفكر، الانفعال، العمل. وهي أهم الوظائف التي يقوم بها الكائن البشري، والتي يتوجه الفعل التعليمي إلى إنمائها.

وتلتها أعمال ودراسات أخرى عديدة، تهدف إلى تخصيص الأهداف وإجراءاتها كالنتائج التي توصل إليها ماجر (1962)، والتي تؤكد ضرورة توفر ثلاثة عناصر أساسية في الهدف التربوي جيد الصياغة، وهي: تحديد السلوك المرغوب، تحديد الشروط التي يتحقق بها الهدف، تحديد المعايير ومستوى الأداء المقبول، على أن يكون هذا السلوك بمثابة الدليل على التغير الذي حدث في شخصية المتعلم نتيجة تعلم ما.

من خلال هذا العرض التاريخي لتطور حركة الأهداف، يستنتج بأن الأهداف التربوية تعكس فلسفة المجتمع وقيمه وثقافته وعاداته وتقاليده واتجاهاته في كل مجالات الحياة، فبعد ما كانت تتميز بالعمومية والتجريد الفلسفي صارت تتميز بالخصوصية والدقة نتيجة تطور الدراسات النفسية والتربوية التي تهتم بملاحظة السلوك وقياسه قياسا علميا.

كما أن هناك من يستعمل عبارة الأهداف العامة للتعبير عن الغايات، ومن يستعمل الأهداف الخاصة ليدل بها على الأهداف الإجرائية.

إن تحليل الأهداف التربوية يمر عبر مستويات مختلفة تتدرج من العام إلى الخاص، ومن المجرد إلى المحسوس، ومن التخمينات العقلية إلى الفعل السلوكي الذي يتجلى لدى المتعلم.

الغايات:

هي عبارات فلسفية عامة وواسعة، طموحة، تتسم بالتجريد والمثالية والتعقيد، بعيدة المدى غير محددة من حيث مدة تطبيقها.

إنها تمثل المستوى النظري الذي يضبط التوجهات الكبرى للنظام التربوي اعتمادا على فلسفة وقيم مجتمع ما.

يعرفها مادي لحسن: "عبارة عن صيغ يطبعها التجريد والعمومية تعبر عن المقاصد العامة والبعيدة المدى التي تريد التربية أن تحققها".

إنها نواتج مستقبلية متعلقة بالفرد والمجتمع، ترغب في تحقيقها سلطة سياسية قائمة، في ضوء مقومات فلسفية، دينية، أخلاقية لمجتمع ما، وعليه فهي تختلف من مجتمع لآخر باختلاف الأنظمة السياسية والتربوية السائدة.

وتمثل بذلك المجال الذي يتم فيه العمل التربوي مراعيا طبيعة الفرد والمجتمع الذي يطمح إليهما. وتزود المربين بالمرجعية والمسار القيمي وهذا ما جاءت به أمرية 16 أفريل 1976 التي ترسم الأبعاد المعبرة عن خصائص المواطن الجزائري.

المرامي-المقاصد:

وهي أقل عمومية وتجريدا وأكثر وضوحا وتحديدا من الغايات، لكنها لا تخلو من العمومية والتجريد، وترتبط بالنظام التربوي والتعليمي. وتظهر على مستوى التسيير التربوي، وهي تعبر عن نوايا المؤسسة التربوية ونظامها التعليمي، وتتجلى في أهداف البرامج والمواد التعليمية وأسلاك التعليم. وتعتبر المرامي وسيلة لتحقيق الغايات، كما

أنها أكثر تعرضا للإصلاح والتغيير. وأنها تلك النوايا التي تعلن لآفاق أقصر أمد من الغايات وتبقى نوعية.

وبــذلك فــالمرامي أقل أمد من الغايــات، وأنها عبــارات مجـــزأة وتحليلية للغايـــات، وترتبط المـــرامي بـــالقرارات والمناشير السياسية والتربوية.

الأهداف العامة:

إذا كانت الغايات هي ما يريد المجتمع تحقيقها في أبنائه، فإن ذلك لا يتم إلا بعد المرور بأهداف صغيرة تتحقق عبر حلقات تفضي السابقة منها إلى اللاحقة. فتحقيق أهداف حصص مادة ما يفضي إلى تحقيق الأهداف العامة لتلك المادة، وتحقيق مرامي مواد التعليم يفضي إلى تحقيق الغايات التي ضبطها المجتمع لتكوين الناشئة على أساسها.

إن الهدف العام هو صياغة وتعيين المعطيات العامة للتعلم التي يمكن توقعها من تعليم وحدة تعليمية أو مقرر. والأهداف العامة تمثل قائمة من المعطيات للعمل بها، وليست قائمة من ألوان السلوك يحققها كل المتعلمين. وكل هدف تعليمي عام يتطلب تحديدا دقيقا لعينة من السلوك التي تتطلب بدورها تحديدا أكثر دقة، تمثل إنجاز أنماط سلوكية معينة من طرف المتعلم.

والهدف العام هو عبارة على درجة متوسطة من حيث التعميم والتحديد والدقة، وهو يمثل الأداء النهائي المتوقع صدوره عن المتعلم بعد تدريس مادة دراسية أو منهج دراسي معين. ويكون مرتبطا بوحدة دراسية أو نشاط محدد، وهو يمثل جملة من القدرات والمهارات العامة التي يكتسبها التلميذ بعد انتهائه من منهج أو برنامج معين. ويعلن عن الأهداف العامة عند بداية وضع البرامج والمقررات الدراسية، وهكذا يمكن الاطلاع عليها في مقدمة الكتب التي تقررها وزارة التربية الوطنية. "فهي تبحث في أنشطة التعليم والتعلم، مستعينة بالجرد والاصطفاء والتبويب، لاستخلاص طائفة من القدرات والمهارات والمواقف وأنواع السلوك. ثم تتناولها بالتوضيح والتحديد، ويجعلها أهداف تسعى التربية إلى إثارتها وتنميتها لدى التلاميذ". يستنتج من هذا التعريف أن الأهداف العامة تصف مجالات سلوك شخصية المتعلم: العقلية، الوجدانية، الحسحركية، وتتجلى في القدرات والمهارات والتغيرات، التي يراد إحداثها لدى المتعلم. ويتوجه عمل المدرس بكل وعي إلى تنمية هذه الجوانب خلال فترة تعليمية معينة أو خلال سنة دراسية أو فصل.

الأهداف الخاصة:

وهي ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف للدروس، وهي تمثل مجال التنفيذ على المدى القصير والعاجل وعلى مستوى حصة دراسية معينة في مادة ما، حيث يتحصل فيها المتعلم على قدرة أو مهارة ما، عند الانتهاء من تعلم معين.

ويتضمن الهدف الخاص مجموعة من الأهداف الإجرائية التي تتحدد بشروط ومعايير معينة في الموقف التعليمي.

من خلال عرض مستويات الأهداف التربوية نلاحظ أن الأهداف التربوية تتجه نحو الدقة والتخصص بدءا من الغايات إلى الأهداف التربوية الخاصة فتتفرع الغايات إلى مرامي وتتضمن هذه الأخيرة مجموعة من الأهداف العامة التي تتجزأ إلى أهداف خاصة التي تحلل إلى أهداف إجرائية تمثل السلوك الذي سينجزه المتعلم بعد نهاية مقطع أو درس. ويظهر هذا السلوك في جانب واحد أو أكثر من جوانب شخصية المتعلم.

أسباب الفشل في تحقيق الأهداف التربوية:

هناك عدة أسباب تعيق الأهداف التربوية، منها ما هو ذاتي ومنها ما هو موضوعي. إن فشل الطالب في تحصيل

مستوى معين من المعارف بعد فترة تعليمية معينة قد يعود إلى مجموعة من الأسباب نذكر منها ما يلي:

*أسباب تتعلق بالطالب نفسه، وهذه تكون على ثلاثة أشكال:

-محدودية إمكانياته الذهنية.

-مشاكل صحية ونفسية.

-ضعف المجهود المبذول.

*أسباب تتعلق بالمعلم، وهي أيضا تكون على ثلاثة أشكال هي:

-محدودية الإمكانيات الذهنية التي تسمح بمساعدة الطالب على تحقيق الأهداف المسطرة.

-مشاكل صحية ونفسية.

-ضعف المجهود المبذول في إعداد وتقديم دروسه.

*أسباب تتعلق بالتفاعل بين المعلم والتلميذ، إن سوء التفاعل بين خصائص المعلم وتلامذته قد يؤدي إلى سوء التوافق الذي ينعكس سلبا على تحصيل التلاميذ.

*أسباب تتعلق بالطرق والوسائل المستعملة في تحقيق هذه الأهداف.

*أسباب تتعلق بالأهداف نفسها كأن تكون صعبة جدا فوق مستوى التلاميذ أو غامضة أو غير واقعية.

*أسباب تتعلق بتنظيم وتسيير المؤسسات التعليمية.

تحديد أهم المفاهيم والمصطلحات المتداولة في علوم التربية:

التربية:

التربية في التصور الإسلامي كما يراها علي أحمد مدكور هي "عملية متشعبة، ذات نظم وأسـاليب متكاملـة، نابعة من التصور الإسلامي للكون، والإنسان، والحياة، تهدف إلى تربية الإنسان، وإيصاله-شيئا فشـيئا- إلى درجة كمالـه، الـتي تمكنه من القيام بواجبـات الخلافة في الأرض، عن طريق إعمارهـا، وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله".

ويتم تنفيذ هذا المفهوم عن طريق عملية التعليم والتعلم. فالتعليم وسيلة، والتعلم غاية، لأنه تعديل في السلوك في الاتجاه المنشود، فكل عمل تعليمي جيد لابد أن يكون له هدف تربوي في نفس الاتجاه.

وكما أن التعليم وسيلة للتربية، فالعلم أيضا وسيلة للتربية. فالتربية علم إخبار، حيث إنها إخبار عن الحقائق الكلية والمعايير والقيم الإلهية الثابتة التي يتلقاها الإنسان، فيسلم بها، ويتكيف معها. وهي أيضا علم حيث إنها معرفة بقوانين الله في الكون التي تم اكتشافها من قبل.

التعلم:

يعرف التعلم بأنه تغير في الأداء أو تعديل في السلوك ثابت نسبيا عن طريق الخبرة والمران.وهذا التعديل يحدث أثناء إشباع الفرد لدوافعه وبلوغ أهدافه، وقد يحدث أن تعجز الطرق القديمة والأساليب المعتادة عن التغلب على الصعاب أو عن مواجهة المواقف الجديدة، ومن هنا يصبح التعلم عملية تكيف مع المواقف الجديدة، ويقصد بتعديل السلوك أو تغيير الأداء المعنى الشامل أي عدم الاقتصار على الحركات الملاحظة والسلوك الظاهر، وإنما ينصرف التغيير أيضا إلى العمليات العقلية كالتفكير، ويقصد بالخبرة والمران، أوجه النشاط المنسقة التي تخطط لها المؤسسات التعليمية وتنفذها.

ويصنف التعلم من حيث أشكاله وموضوعاته إلى ما يلي:

-تعلم معرفي:

ويهدف إلى إكساب الفرد الأفكار والمعاني والمعلومات التي يحتاج إليها في حياته.

-تعلم عقلي:

ويهدف إلى تمكين الفرد من استخدام الأساليب العلمية في التفكير سواء في مجال المشكلات أو في مجال الحكم على الأشياء.

-تعلم انفعالي وجداني:

ويهدف إلى إكساب الفرد الاتجاهات والقدرة على ضبط النفس في بعض المواقف الانفعالية.

-تعلم لفظي:

ويهدف إلى إكساب الفرد العادات المتعلقة بالناحية اللفظية كالقراءة الصحيحة لمقال معين، أو نص قصير، أو أبيات شعر من قصيدة معينة، أو حفظ الأعداد والمعاني.

- تعلم اجتماعي وأخلاقي:

ويهدف إلى إكساب الفرد العادات الاجتماعية المقبولة في مجتمعه، وتعلم النواحي الخلقية، كاحترام القانون، واحترام كبار السن، والدقة في المواعيد، والتعاون مع الآخرين.

أما من حيث السهولة والتعقيد فإن التعلم يصنف في نوعين هما:

-التعلم بطريقة آلية غير شعورية:

ويطلق عليه التعلم البسيط، ويحدث هذا النوع من التعلم بطريقة غير هادفة أو مقصودة، كخوف الطفل من الفأر نتيجة لاقتران الفأر بشيء مؤلم أو صوت مزعج، أو خوفه من الطبيب نتيجة اقتران الطبيب بالإبرة والخوف منها.

-التعلم المقصود:

ويطلق عليه التعلم المعقد وهـــذا النـــوع من التعلم يتطلب من الفـرد القيـام بالجهد والفهم والتـدريب والانتبـاه، واستخدام بعض وسائل الإيضـاح، سـواء أكـان حركيا أو عقليا كلعبة الشــطرنج أو قيــادة الســيارة أو الســباحة أو ركــوب الدراجة.

ومن خلال ما تقدم يمكن تعريف التعلم تعريفا بسيطا بأنه تعديل للسلوك من خلال الخبرة، وقد أشار جيتس Gates أن التعلم هو عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع، وتحقيق الأهداف، وهو هو كثيرا ما يتخذ صورة حل المشكلات، ومعنى ذلك أن الشخص يتعلم في الغالب إن كان لديه هدف واضح يتجه إليه بنشاطه، فيسخر ما عنده من استعدادات في اكتساب الوسائل التي تساعده على الوصول إلى هذا الهدف وحل الموقف (المشكل).

إن تعريف جيتس Gates يبين أن الموقف التعليمي يكون نتيجة لدافع معين، لكن توجد في حقيقة الأمر بعض المواقف التعليمية يتعلمها الإنسان بدون قصد.

ويرى جيلفورد Guilford أن التعلم ما هو إلا تغيير في السلوك ناتج لاستثارة معينة، وقد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة، وقد يكون نتيجة لمواقف معقدة.

وعموما نجد أن تعريف جيلفورد Guilford شامل أكثر مما يجب، فأحيانا تحدث مثيرات فجائية، لكن لا يتعلم منها الإنسان، فمثلا إغلاق الإنسان لعينه نتيجة لضوء قوي، أو سحب الفرد يده نتيجة لوجود شيء ساخن.

وبشكل عام فإنه يمكن تعريف التعلم على أنه "تعديل ثابت نسبيا في السلوك ناتج عن الممارسة"

وفي المراحل الأولى تعلم مهارة معينة تكون استجابات الفرد مشتتة غير منتظمة يعوزها التناسق والانتظام وعن طريق التدريب الصحيح تتناقص الاستجابات غير الضرورية وتحذف الاستجابات غير المنتظمة حتى يقوم الفرد بالمهارة في يسر وسهولة، ويحدث التعلم أيضا عندما تتضح جزئيات الموقف الذي لم يفهمه الفرد من قبل إلا بصورة عامة...
ويركز هذا التعريف على التعلم المقصود الهادف، على أن من المعروف أن الفرد قد يتعلم شيئا لم يقصد تعلمه، يقول

ديوي في كتابه الخبرة والتربية "لعل من أكثر الآراء التربوية سخافة الرأي القائل إن الشخص لا يتعلم إلا ما يحصل وقت الدرس، بل إن ما يتصل بدروس الهجاء أو الجغرافيا أو التاريخ من معلومات تتفرع منها وتكملها، وتؤدي إلى تكوين الاتجاهات النفسية، وتحديد ما يحبه الإنسان وما يكرهه، قد يكون بل كثيرا ما يكون أكثر أهمية من هذه الدروس نفسها، لأن هذه الاتجاهات النفسية هي الأسس التي سوف يكون لها شأن في المستقبل، وأهم اتجاه نفسي يمكن تكوينه هو الرغبة في متابعة التعلم.

مفهوم التعليم:

للتعليم معـاني كثـيرة تختلف بـاختلاف قائلها وفلسـفته التربوية ومحور اهتمامه. فمن المربين من يركز جل اهتمامه على المعارف والمعلومات التي يحاول المـدرس أن يوصـلها لتلاميذه، في حين يعني البعض الآخر بنمو شخصية المتعلمين ويهتم فريق ثـالث بمخرجـات التعلم، كما تنعكس في سـلوك الأطفال عقليا/معرفيا ووجدانيا ونفسحركيا.

وفيما يلي مجموعة من التعريفات لمفهوم التعليم يعكس كل واحد منها فلسفة تربوية معينة:

-التعليم عملية نقل المعارف والمعلومات من المعلم إلى المتعلم في موقف يكون فيه للمدرس والدور الأكثر

تأثيرا، في حين يقتصر دور التلميذ على الإصغاء والحفظ والتسميع. وتخدم الطرق الإلقائية مثل المحاضرة والشرح والوصف والتفسير هذا المفهوم للتعليم.

-التعليم عملية تسهيل تفاعل المتعلم مع بيئته بهدف تحقيق النمو المعرفي، وذلك من خلال ما يقوم به من بحث وتحليل وتركيب وقياس واكتشاف.

يدخل ضمن هذا التعريف ما يسمى بمعالجة المعلومات، وهي عملية تتطلب دورا نشطا إيجابيا من قبل المتعلم الذي يحول ما يكتسبه من معلومات إلى مفاهيم ومدركات تدخل نطاق السكيمات والتنظيم المعرفي القائم، وذلك من خلال عمليات التمثيل والتوفيق والاستدماج.

ودور المعلم في ظل هذا التعريف هو تهيئة البيئة التي تساعد الطفل الاكتشاف وتوجيه نشاطه العقلي بحيث يحقق الهدف الأساسي المتمثل في نمو الذكاء.

-التعليم عملية غرضها الأساسي مساعدة الطفل على تحقيق ذاته ونمو شخصيته وتلبية حاجاته النفسية ومطالب نموه. وكما في التعريف السابق، يكون دور المتعلم إيجابيا وفعالا، في حين يقوم المعلم بدور الأب و الأخ الأكبر الموجه والمرشد والمساعد على النمو بما يوفره من مناخ نفسي يساعد على الانطلاق والتعبير عن الذات ومواجهة مواقف

الإحباط وتحمل المسؤولية والشعور بالنجاح وتكوين مفهوم ذات إيجابي.

-التعليم عملية هدفها مساعدة الطفل على تحقيق النمو الاجتماعي ومواجهة مطالب الحياة في جماعة. وهذا يتطلب من المعلم أن يقوم بدور توجيهي لمساعدة الأطفال على الاندماج في جماعة واكتساب الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية، وتسليط الضوء على المشكلات الاجتماعية للمساهمة في إيجاد الحلول المناسبة لها بمشاركة المتعلمين الفعالة.

والملاحظ أن التعريف الأول أقرب ما يكون إلى المفهوم التقليدي لعملية التعليم في حين أن التعريف الثاني ركز على النواحي العقلية. ويدور التعريف الثالث حول حاجات ومطالب النمو، في حين تستهدف عملية التعليم في التعريف الرابع النمو الاجتماعي للطفل وتفاعله مع البيئة المحيطة به. ومهما يكن من أمر فإن تركيز عملية التعليم حول الطفل-حاجاته وطبيعته ومطالب نموه- أصبح من المسلمات في ممارستنا التربوية. فإذا أخذنا بالاعتبار أن الغاية أو الغرض الأساسي من التعليم تحقيق النمو الشامل والمتكامل للطفل فإن مفهومنا يجمع بين التعريفات الثلاثة الأخيرة.

مفهوم الإستراتيجية:

يقصد بالإستراتيجية المنحى والخطة والإجراءات والمناورات (التكتيكات) والطريقة والأساليب التي يتبعها المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة منها ما هو عقلي/معرفي أو ذاتي/نفسي أو اجتماعي أو نفسي/حركي أو مجرد الحصول على معلومات.

وعملية التعليم تتضمن جميع هذه الأهداف، إلا أن التأكيد على بعضها دون غيرها مسألة بالأساس فلسفية، ففي حين تؤكد التربية على التنمية الشاملة والمتكاملة، وتسعى إلى توفير المناخ والأنشطة التي تنمي التفكير ومهارات التعبير الحركي واللغوي والانفعالي وفرص التفاعل الاجتماعي، تركز مراحل التعليم على الجوانب العقلية/المعرفية بشكل خاص.

ولابد من تحديد الأهداف التعليمية أولا إذ عليها تتوقف عملية اختيار الاستراتيجيات المناسبة للخروج بنواتج تعلم معينة، على سبيل المثال، فإن المعلم الذي يؤمن بأن الهدف من التدريس ينحصر في تزويد التلاميذ بأكبر كم من المعلومات سيختار الإستراتيجية التي تضمن وصول المعلومات بأقصر الطرق وأسرعها ألا وهي الإلقاء، ومن تكتيكاتها المحاضرة والشرح والتفسير والوصف. أما إذا كان يهدف إلى تنمية عقل الطفل وتفكيره فإنه سيؤكد على إستراتيجية معالجة المعلومات للتوصل إلى استنتاجات

ومفاهيم وتفكير منطقي من خلال تحليل المعلومات وإيجاد العلاقات بينها وإعادة تنظيمها أو تركيبها بالشكل الذي يؤدي إلى المزيد من التعلم. ويكون دور المتعلم في هذا الموقف فعالا وإيجابيا، في حين بقوم المعلم بتوجيه نشاط المتعلمين العقلي مستخدما أسلوب الحوار والتساؤل، ويعد البيئة التعليمية بأدواتها وإمكاناتها بما يسمح بالاكتشاف ويعزز ويشجع ويساعد لتحقيق الأهداف المحددة.

وهكذا بالنسبة للمخرجات الاجتماعية، فإن أنسب إستراتيجية ما كان منها يتيح الفرصة للأطفال للتفاعل فيما بينهم والمشاركة في الحياة الاجتماعية من حوله، ويوفر جوا من التعاون والمشاركة في الأنشطة الجماعية مثل الرحلات ومشروعات البيئة والألعاب بأنواعها.

أما إذا كانت المخرجات المحددة نفسية ذاتية فإن إستراتيجية المعلم ينبغي أن تؤدي إلى تكوين وتنمية مفهوم إيجابي عن الذات من خلال إحساس المتعلمين بأهميتهم كأفراد، والعمل على تحقيق مطالب نموهم وتلبية حاجاتهم وإتاحة الفرصة لهم لتحمل المسؤولية والمشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية التي تتناسب وقدراتهم.

التعليمية:

اعتبرت التعليمية ولا زالت كفن التدريس، وهذا المفهوم يحمل في طياته كثير من المعاني والأفكار والتصورات التي نحاول تلخيصها فيما يلي:

ليست التعليمية طريقة أو منهج واحد وموحد للتدريس ولكن له طرق خاصة تابعة لصاحبها ويعني هذا أن لكل معلم أسلوبه الخاص في تأديته للعمل التعليمي شريطة أن يكون هذا العمل مكلل بالنجاح يعني أن هذا "الفن التعليمي" يكون معترف به من خلال نتائجه لدى التلميذ وتأثيره العميق والمثمر على تفكيره وسلوكه.

تكاد أن تبنى التعليمية على قدراتها للبروز بعلاقة تربوية ناجحة بين المعلم والتلميذ بفضل وسائل مدروسة وليس - كما هو منتظر منها عادة- قواعد منطقية ومقننة متعلقة أساسا بتلقين المعارف للنشئ الصاعد ونشير في هذا الصدد ما هي أهمية الجانب اللامنطقي واللاشعوري في العلاقة التربوية كما هو عادي في كل الفنون التي يلعب فيها الجانب العاطفي والمحسوس دورا حاسما.

فيحتمل أن تكون للتعليمية كفن-عند بعض الاختصاصيين-طرق ووسائل خاصة لتلقين المعارف أو المعلومات والتي ينصح استعمالها لنجاح عملية التدريس حسب المنوال التالي:

-خلق لدى التلميذ حاجة ماسة للتعلم بفضل حوافز مختلفة وجذابة.

-ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة أو السابقة.

-الاطلاع على الجديد والتعمق فيه.

-استيعاب الجديد عن طريق التكرار والاستظهار.

-استعمال الجديد في أعمال تطبيقية متنوعة.

-فتح مجالات متعددة وفرص مختلفة لاسترجاع ما هو محفوظ.

رغم استعمال هذه التقنيات كلها تبقى التعليمية كفن مرهونة بشخصية المعلم وبالكيفية التي يطبق بها المعلومات وباختيار الوقت المناسب لاستعمالها.

تطور مفهوم التعليمية:

لابد من الإشارة إلى أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية، وحتى في لغة المصطلح الأصلية، إذ ترجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها من ذلك: تعدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية في شقيها البريطاني و الأمريكي، و الشواهد على هذه الظاهرة كثيرة في العربية سواء تعلق

الأمر بالإنجليزية أم بالفرنسية وهما اللغتان اللتان يأخذ منهما الفكر العبي المعاصر على تنوع خطاباته و المعارف المتعلقة به، منها مصطلحDidactique الذي تقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ و هي : تعليمية ، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك. تتفاوت هذه المصطلحات في الاستعمال ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال "ديدلكتيك" تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح ، نجد باحثين آخرين يستعملون علم التدريس و علم التعليم و باحثين آخرين لكنهم قلائل يستعملون مصطلح تعليميات ، أما مصطلح تدريسية فهو استعمال عراقي غير شائع .

كلمة تعليمية Didactique اصطلاح قديم جديد ، قديم حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن 17، و هو جديد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتى و فتنا الراهن ، وفيما سيأتي نحاول تتبع التطور التاريخي لهذا المصطلح بداية من الاشتقاق اللغوي وصولا إلى الاستخدام الاصطلاحي.

يقول الأستاذ حنفي بن عيسى، كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر لكلمة "تعليم" و هذه الأخيرة مشتقة من علّم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره. أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة ديداكتيك

صفة اشتقت من الأصل اليوناني Didaktikos و تعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا بعضا، أو أتعلم منك و أعلمك و كلمة Didactiko تعني أتعلم و Didaskein تعني التعليم، وقد استخدمت هذه الكلمة في علم التربية أول مرة سنة 1613 من قبل كل من كشوف هيلنج(K.helwing) و رتيش والف كانج(Ratich wulf gang) في بحثهما حول نشاطات راتيش التعليمية ، و قد استخدموا هذا المصطلح كمرادف لفن التعليم، و كانت تعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقية و الخبرات ، كما استخدمه كومنيسكي (Kamenski) سنة 1657 في كتابه "الديداكتيكا الكبرى" حيث يقول أنه يعرفنا بالفن العام لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية، ويضيف بأنها ليست فقط فن التعليم بل للتربية أيضا.

واستمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن 19 حيث ظهر الفيلسوف الألماني فردريك هيربارت، الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط، فاهتم بذلك الهربرتيون بصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف، واعتبروا الوظيفة الأساسية للتعليمية هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.

وفي القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهر تيار التربية الجديدة بزعامة جون ديوي (Dewey) وقد أكد هذا التيار على أهمية النشاط الحي والفعال للمتعلم في العملية التعليمية، واعتبروا التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم.

الديداكتيك اشتق من البيداغوجيا موضوعه التدريس وقد استخدمه لالاند (Laland) كمرادف للبداغوجيا أو للتعليم.

كما أن الديداكتيك علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية لتسهيل إنجاز المشاريع، فهي علم تطبيقي يهدف لتحقيق هدف عملي لا يتم إلا بالاستعانة بالعوم الأخرى كالسوسيولوجيا، والسيكولوجيا، والابستيمولوجيا، فهي علم إنساني مطبق موضوعه إعداد وتجريب وتقديم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية.

فالديداكتيك نهج أو أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية، فهو الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حركي، كما تصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات العلمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي، بمعنى أن دور المدرس هو تسهيل عملية تعلم التلميذ، بتصنيـــــــف المادة التعليمية بما يلائم حاجات المتعلم وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه مع

تحضير الأدوات المساعدة على هذا التعلم، وهذه العملية ليست بالسهلة، إذ تتطلب مصادر معرفية متنوعة كالسيكولوجيا لمعرفة الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا لاختيار الطرق الملائمة، وينبغي أن يقود هذا إلى تحقيق أهداف على مستوى السلوك، أي أن تتجلى نتائج التعلم على مستوى المعارف العقلية التي يكتسبها المتعلم وعلى مستوى المهارات الحسية التي تتجلى في الفنون والرياضيات وعلى المستوى الوجداني.

كما يمكننا أن نقول أن الديداكتيك علم ينشئ نماذج ونظريات حول التدريس قصد تفسير ظواهره والتنبوء بها.

نستخلص من هذه التعاريف أن الديداكتيك تهتم بكل ما هو تعليمي تعلمي، أي كيف يعلم الأستاذ مع التركيز على كيف يتعلم التلميذ، ودراسة كيفية تسهيل عملية التعلم وجعلها ممكنة لأكبر فئة، ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة لفة التلاميذ ذوي صعوبات في التعليم، وبالتالي فهي دراسة التفاعل التعليمي التعلمي.

يمكن لنا أن نستعين بشكل وضعه رونييه ريشتريش (René Richterich) لفسير العملية التعليمية، إذ يقول أنها عملية تفاعلية من خلال: متعلمون في علاقة مع معلم لكي يتعلموا محتويات داخل لإطار مؤسسة من أجل تحقيق

أهداف عن طريق أنشطة وبمساعدة وسائل تمكن من بلوغ النتائج.

فالتعليمية بهذا تقنية شائعة، تعني تحديد طريقة ملائمة أو مناسبة للإقناع أو لإيصال المعرفة.

تعريف المنهاج:

تعريف المفهوم التقليدي للمنهاج لغة:

ومن خلال استعراض معنى المنهاج في بعض القواميس العربية (لسان العرب، القاموس المحيط، المعجم الوسيط) نجد أنها مأخوذة من (نهج) ومنهاج بمعنى: الطريق الواضح. وجاء في منجد اللغة والإعلام كلمة نهج، ونهج الرجل نهجا، بمعنى انبهر، ومنه أنهج فلانا، بمعنى ينهج، أي يلهث، وكذلك نهج الأمر بمعنى أبانه، وأوضحه، والطريق سلكه، ومنه أنهج الطريق أو الأمر، بمعنى أوضح واستبان، ومنه أيضا انتهج الرجل بمعنى سلك، وقيل طلب النهج أي الطريق الواضح ومنه المنهج، والمنهج والمنهاج يفيد بمعنى الطريق الواضح ومنه منهج ومنهاج التعليم أو الدروس. وقد وردت في القرآن الكريم في سورة المائدة الآية 48 "لكل جعلنا شرعة ومنهاجا" بمعنى الطريق الواضحة التي لا لبس فيها ولا غموض.

وقد ذكر ابن عباس رضي الله عنهما قوله: "لم يمت رسول الله (ص) حتى ترككم على طرق ناهجة" أي طريق واضحة. إن كلمة منهاج الواردة في الآية الكريمة، وفي قول ابن عباس رضي الله عنه تعني الطريق الواضح، وناهجة تعني واضحة.

أما في الإغريقية فتعني الطريقة التي ينهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين. وفي الإنجليزية تقابل كلمة منهاج (Curriculum) ، وهي كلمة مشتقة من جذر لاتيني ومعناها مضمار سباق الخيل. وهناك كلمة أخرى تستعمل أحيانا مرادفة لكلمة منهاج أحيانا تستعمل بمعنى خاص وهي كلمة "المقرر" وتقابل هذه الكلمة بالإنجليزية كلمة Syllabus ، ويقصد بهذه الكلمة في العربية وبالإنجليزية المعرفة التي يطلب من الطلبة تعلمها في كل موضوع خلال سنة دراسية.

إذا كانت كلمة "المقرر" تعني كم المعرفة، فماذا تعني كلمة "المنهاج"؟ إنها تعني "كم المعرفة" المسمى أحيانا بالمحتوى، وتعني الأنشطة التعليمية التعلمية التي ستوصل هذا المحتوى إلى المتعلم، وتعني التقويم، وأخيرا الأهداف المتوخاة من تعلم هذا المحتوى، بالإضافة إلى المعلم والمتعلم والظروف المحيطة بهما، نلاحظ أن المنهاج مفهوم واسع جدا يتسع حتى يكاد أن يشتمل على كل ما تحتويه

التربية، بعكس "المقرر" المشتمل على عنصر واحد من عناصر المنهاج ألا وهو كم المعرفة أو المحتوى.

ويفضل البعض في الحقل التربوي استخدام كلمة منهج لتدل على منهجية التفكير والحصول على المعرفة، بينما يستعمل كلمة منهاج للدلالة على الوثيقة التربوية.

تعريف المنهاج اصطلاحا:

أما اصطلاحا فإن المهتمين بحقل التربية يخلفون فيما بينهم، كل حسب مدرسته الفكرية التربوية، أو حسب اتجاهاتهم الدينية، أو القومية، أو المعرفية، ويمكن إجمال أسباب الاختلاف، وبالتالي صعوبة الوصول إلى تعريف موحد إلى الأمور التالية:

-اختلاف الآراء التربوية ومدارسها عبر العصور وباختلاف الأمم.

-التطور الذي لحق مفهوم المنهج بمرور الزمن، شأنه في ذلك شأن معظم العلوم والفنون وكان نتيجة لهذين السببين ظهور عدة مفاهيم للمنهج لعل أوضحها الفرق بين المنهج التقليدي، والمنهج الحديث.

-صعوبة التفريق بين المنهج عند تخطيطه، والمنهج عند تطبيقه.

فالمنهج على مستوى التخطيط هو وثيقة مكتوبة تشتمل عناصر المنهج الأساسية (الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس والتقويم).

فالمنهاج هو مجموعة من المواد الدراسية وموضوعاتها التي يتعلمها التلاميذ، وهذا هو المفهوم التقليدي للمنهج، حيث فهمه الدارسون على أنه الكتاب المدرسي.

وهو عبارة عن مجموعة حقائق ومعلومات ومفاهيم منظمة بشكل جيد، بحيث يسهل فهمها وتعلمها. وهذا أيضا مرتبط بالمفهوم الأول، حيث يركزان على المحتوى الدراسي.

أما جونسون فيعرفه على أنه "سلسلة منظمة ومتتابعة من المهارات التي سيتعلمها التلميذ". وهذا مفهوم قريب من تحليل المهمات الذي أكد عليه العالم الأمريكي (سكنر)، ويتفق أيضا مع المربي الأمريكي (جيمس ميكدانلد) الذي يعتبر المنهج خطة مكتوبة جاهزة للتنفيذ (التدريس).

كما أن المنهج هو مجموعة من الأساليب التقليدية العامة متمثلة في تعليم التلميذ الأساسيات العامة في : الرياضيات، والكتابة، والقراءة، والمنطق، وقواعد اللغة، وكتابات الأديان العظام.

كما أن هناك من يعرفه على أنه تفاعل دائم ونشط بين البشر من جهة (مدرسين، وإداريين، وتلاميذ، وعلماء نفس)، وبين الأشياء الأخرى من معلومات ووسائل تعليمية، وطرق تدريس، وتجهيزات مادية من جهة أخرى.

وهو نظام محدد المعالم له مدخلاته (التلاميذ والمواد الدراسية). وله عمليات (طرق التدريس)، وله مخرجاته (معارف ومهارات متعلمة).

وهذا المفهوم جاء نتيجة للتطورات التقنية، وتطور نظريات التعلم، وهو يمثل وجهة نظر السلوكيين وعلى رأسهم سكنر أبو تكنولوجيا التعليم، والتعليم المبرمج.

كما أن المنهج هو عبارة عن خبرة تربوية متنوعة المجالات.

ويعرفه بينيه: "هو بيان مفصل عن العلوم التي تلقى في المدرسة، وهو الذي يشغل الآراء بالدرجة الأولى تضعه السلطة العامة، ولكن كلما كانت هناك أسباب سياسية واقتصادية أو غير ذلك اتجهت إليه الأنظار وارتفعت الأصوات بتعديله".

يشير بينيه في هذا التعريف إلى نقطتين أساسيتين أولهما العلوم والمعارف وما تحمله من نظريات، وقوانين،

وقواعد علمية، وثانيها الأفكار والآراء الفلسفية وما تحمله من مبادئ فلسفية وقيم أخلاقية اجتماعية.

وقد أهمل هذا التعريف الظروف التي يطبق بها البرنامج وكذلك بالنسبة للوسائل التي تساعد على إنجازه، ولم يشير هذا التعريف إلى المتعلم لا من قريب ولا من بعيد وهو عنصر مهم في العملية التربوية، لذا يتطلب أثناء بناء المنهاج أخذ بعين الاعتبار خصائص نمو الطفل والمراهق.

ويعرف البرنامج كانساس بقوله: "هو ما يحدث للأطفال في المدرسة نتيجة لما يفعله المعلمون".

هذا التعريف يشير إلى التغيرات التي تحدث للتلميذ في المدرسة، ومجمل هذه التغيرات التي تحدث من خلال الأثر الذي يتركه المحتوى في التلميذ، ولم يشير هذا التعريف إلى الأهداف والطرق التربوية والتقويم التربوي والخبرات.

ويعرفه عبد اللطيف فؤاد إبراهيم حيث يقول: "مفهوم المنهج الدراسي غالبا ما يعني المواد الدراسية".

ركز هذا التعريف على المادة الدراسية وأهمل الجوانب الأخرى من المنهاج كالأهداف والطرق التربوية والخبرات، والمحتوى والتقويم، ويعرفه بيونشامب بأنه: "تشكيل الجماعة للخبرات المرئية داخل المدرسة".

ركز هذا التعريف على الخبرة، ولم يوضح دور الأهداف والمحتوى والطرق والتقويم.

تعريف المنهج:

تعريف نيجلي و ايفان (Neagly & Evans) : "كل الخبرات المرسومة والمخطط لها مما تقدمه المدرسة لطلابها لكي يحققوا النتائج المرجوة مستغلين أقصى ما لديهم من قدرات".

تعريف هاريست (Hirsts) : "برامج الأنشطة الموضوعة لكي تساعد الطلاب على تحقيق أقصى ما يستطيعون من الأهداف والغايات".

ويعني المنهاج المدرسي في مفهومه التقليدي مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، اصطلح على تسميتها بالمقررات المدرسية.

وقد جاء هذا المفهوم كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة، حيث كانت ترى أن هذه الوظيفة تنحصر في تقديم ألوان من المعرفة إلى الطلبة، ثم التأكد عن طريق الاختبارات، ولا سيما التسميع، من حسن استيعابهم لها. ولعل السبب الرئيس في تشكيل تلك النظرة الضيقة لوظيفة المدرسة يعود إلى تقديس المعرفة باعتبارها

حصيلة التراث الثقافي الثمين الذي ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة، والذي لا يجوز إهماله أو التقليل من قيمته بأي حال من الأحوال.وقد جرت العادة على تنظيم المادة الدراسية (المعارف، والمعلومات، والحقائق، والإجراءات) في موضوعات، وتوزيع تلك الموضوعات على السنوات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة، وكان يطلق على المواد الدراسية التي تدرس في سنة دراسية معينة المقررات الدراسية. وقد ساعد عمل الكتب ما يدرسه الطلبة في كل صف دراسي، بل وفي كل مادة تحديدا واضحا، وأصبحت الكتب هي المصدر الوحيد الذي يتلقى منه الطلبة علومهم.

أما مهمة إعداد المنهاج في مفهومه التقليدي، أو إدخال تعديلات عليه، فقد كانت تناط بلجان من المتخصصين بالمواد الدراسية، أو بلجان معظم أعضائها من هؤلاء المتخصصين، وكان المسؤولون في جهاز التعليم يشددون على ضرورة التقيد التام بالموضوعات التي يتم تحديدها من قبل اللجان، وعلى عدم جواز إدخال أي تغيير أو تعديل فيها تحت أي ظرف من الظروف، على أساس أن إتقان دراسة هذه الموضوعات واستظهار ما بها من معارف ومعلومات، يمثل الهدف الأسمى والغاية المتوخاة.

وهذا الفهم القاصر للمنهاج كان يمثل اتجاها عاما متفقا عليه، ومستعملا في العمليات التربوية حتى وقت قريب، بل وإلى وقتنا الحاضر في كثير من البلدان، وبخاصة تلك التي لم تنل حظا كافيا من الرقي والتقدم، ولم تتح لها الفرصة للإفادة من الدراسات التربوية والنفسية التي شملت مختلف ميادين العملية التربوية.

والنقد الموجه للمنهاج التقليدي:

-التركيز على المواد الدراسية المنفصلة، انطلاقا من نظرية الملكات العقلية والتي تؤكد على أن كل مادة دراسية تدرب ملكة عقلية محددة، وبذلك يجب أن تكون منفصلة عن غيرها.

-اهتم المنهج التقليدي بالجانب العقلي للتلميذ، من خلال حفظه لمجموعة المعارف والمفاهيم، وأهمل الجوانب الأخرى.

-ركزت المواد الدراسية على جانب الحفظ والتلقين وأغفلت النشاطات التي تؤدي إلى الخبرات.

-يقوم بوضع المنهج، الذي يعني المحتوى فقط، مجموعة من المختصين بالمواد الدراسية، دون أخذ لوجهة نظر المعلم، والتلميذ، وأولياء الأمور، الذين يعتبرون ركنا هاما من

أركان العملية التربوية وهم بذلك يهملون جانب الفروق الفردية بين التلاميذ.

-نتيجة للتركيز على المادة الدراسية. فإن المنهج القديم أهمل كل نشاط يتم خارج حجرة الدرس، وأهمل طرق التفكير العلمي، وأهمل تنمية الاتجاهات والميول الإيجابية، وأعتبر النجاح في الامتحانات التي يعقدها المعلم والتي تركز على حفظ المادة هي الأساس، وبذلك أهمل اعتماد الطالب على نفسه وميله إلى الاعتماد على المدرس في شرح المادة وتبسيطها وبالتالي حفظها، وجعل التلاميذ يميلون إلى تلخيص المواد الدراسية حتى يسهل حفظها، وهذا يؤدي إلى طمس روح التفكير العلمي والابتكار.

-اعتمد المعلم على طريقة واحدة في التدريس، وهي التلقين والتحفيظ، وفي هذا تحجيم لدور المعلم الموجه والمرشد، والمخطط للبرامج.

-اعتبار نجاح الطلاب في المواد الدراسية، أساس لنجاح المعلم، وفي هذا إغماض لدور المعلم، وإغماض للفروق الفردية بين التلاميذ.

-كثرة المواد الدراسية وضخامة مادتها، حتى أن الدارسين من الجيل السابق يفتخرون بأنهم حفظوا قصائد الشعراء العظام في المرحلة الابتدائية، أو حفظوا القرآن

الكريم ولم يبلغ سنهم العاشرة، وأن فشل الطالب في أي ناحية من نوحي حياته ما هو إلا نتيجة فشله في حفظ دروسه.

-وهذا المنهج يغفل استخدام الوسائل التعليمية.

المنهاج حديثا:

تطور مفهوم المنهاج القديم كثيرا، ولعل يعود ذلك إلى الأسباب التالية:

-كثرة الانتقادات الموجهة للمنهج التقليدي.

-التطورات في القيم والعادات الاجتماعية، وبالتالي أدت إلى تغيرات في أساليب وطرق حياة المجتمعات.

-نتيجة لذلك حدث تغير في أهداف التربية وفلسفتها، ودور ووظيفة المدرسة، وبالتالي لابد من نظرة جديدة للمنهج.

-أظهرت بعض البحوث التربوية الميدانية جوانب القصور في المنهج التقليدي، والذي لم يعد يصلح للمجتمعات الحديثة.

-نتائج الدراسات النفسية المتعلقة بالمتعلم، والتي أكدت على إيجابية المتعلم ومشاركته النشطة في عملية التعلم، وأنه ليس متلقيا سلبيا كما كان سائدا، وشمولية جوانب

شخصية المتعلم: العقلي، والجسمي، والانفعالي، والاجتماعي.

-طبيعة المنهج التربوي المتغيرة والمتأثرة بالتغيرات التي تحدث في المجتمع، ونتيجة لكل التغيرات السابقة طال المنهج تغير نوعي.

المنهاج التربوي الحديث هو جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم. وهو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أداخل الصف كان أم خارجه. وهو جميع أنواع النشاطات التي يقوم الطلبة بها، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء أداخل أبنية المدرسة كان أم خارجها. كما أن المنهاج مجموعة من الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة للطلبة تحت إشرافهم بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل في سلوكهم. كم أنه مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية...الخ التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك، أو تعديل أو

تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم الخبرات نساعدهم في إتمام نموهم.

وفي هذا المجال يورد تومبس وتيرني 1993 (Toombs & Tierney) تعريفا للمنهاج الحديث ويقولان أنه "اسم لكل مناحي الحياة النشطة والفعالة لكل فرد بما فيها الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم".

مميزات المنهاج الحديث:

-يهتم المنهج الحديث بالمتعلم، ويثق بقدرته على المشاركة النشطة الفعالة الإيجابية.

-يؤكد على الاهتمام بجميع جوانب شخصية المتعلم، وقدرته على التعلم الذاتي.

-المدرسة في المنهج الحديث لها دور متعاون مع المؤسسات الأخرى لخدمة البيئة الاجتماعية، ولا يقتصر دورها على تلقين المواد الدراسية للطلبة بمعزل عن بيئتها والمؤسسات الأخرى مثل: المؤسسات الدينية والنوادي وغيرها.

-العلاقة بين المدرسة والبيت في مفهوم المنهج الحديث علاقة وطيدة، ولكل دوره التكميلي للآخر، وذلك من خلال

تنظيم مجالس الأباء والمعلمين والزيارات المتبادلة وإشراك أولياء الأمور في بعض النشطات.

-إعداد المنهج: يشترك في إعداده فريق متكامل من المختصين بالمواد الدراسية، والمختصين في مجال علم النفس التربوي، والتلاميذ، وأولياء الأمور، والمعلمين.

-يراعى عند التخطيط للمنهج ما يلي:

*الأخذ بعين الاعتبار فلسفة المجتمع وطبيعة المتعلم وخصائص نموه.

*شموله على مختلف أنواع النشاط التي يقوم بها التلميذ تحت إشراف وتوجيه المدرسة.

*تأكيده على التعاون والعمل الجماعي.

-يساعد التلاميذ على التكيف الاجتماعي، وبذلك لا يشعر التلميذ بغربته داخل مجتمعه.

-التركيز على استخدام الوسائل التعليمية ضمن مفهوم النظام.

-التنويع في طرق التدريس التي يستخدمها المعلم، بحيث يختار الطرق الأكثر ملاءمة للمادة الدراسية والتلاميذ مراعيا الفروق الفردية بينهم.

-تغير دور المعلم بحيث لم يعد الملقن والمستخدم للعقاب البدني، بل أصبح موجها ومرشدا ومخططا للبرامج،

مبتعدا عن العقاب البدني، محترما لآراء التلاميذ وأفكارهم، ومؤكدا على استعدادهم للتعلم.

-المنهج لا يعني المادة الدراسية فقط، بل تمثل المادة الدراسية جزءا من نظام المنهج.

-التقويم جزء من المنهج، ولا يركز على الاختبارات القائمة على الحفظ وحدها، ولا يعتبر الاختبارات غاية في ذاتها، بل هي وسيلة لمعرفة نتاجات التعلم وليست سوطا للترسيب أو العقاب.

بيداغوجيا:

كلمة يونانية مركبة من مقطعين الأول PED وأصله PAIS أو PAIDOS بمعنى طفل، والمقطع الآخر Agogie وأصله Ogogé بمعنى القيادة والتوجيه (action de conduire) .

فالكلمة إذن تعني توجيه الأطفال وقيادتهم أو تربيتهم.

الدعم:

أقول دعمت الشيء دعما، إذن أسندته وأعنته، والدعامة، عمادة البيت، وادعم اتكأ على الدعامة، واستند، والدعامة، جمع دعائم.

ودعم فلان فلانا أي أعانه وقواه.

التعريف الاصطلاحي:

الدعم البيداغوجي هو مجموعة من الوسائل والتقنيات التربوية التي يمكن اتباعها داخل الفصل (في إطار أنشطة المدرسة ككل) لتلافي بعض ما قد يعترض تعلم التلاميذ من صعوبات (عدم فهم، ثغرات، تأخر) تحول دون إبراز القدرات الحقيقية، والتعبير عن الإمكانيات الفعلية الكامنة، ويشمل الدعم منطلقات الفعل التربوي مثلما يشمل سيرورته ونتائجه.

أما بيداغوجيا الدعم في نظامها الأساسي، فهي الأسلوب أو النظام التربوي الذي ينبغي أن يعتمد لإسعاف المتأخرين دراسيا، ومساندتهم، لجعلهم يسايرون أقرانهم في مستوى التحصيل أو يقتربون من مستواهم على الأقل.

التحديد الإجرائي:

الدعم البيداغوجي يعني اكتشاف التعثر الدراسي، تشخيص أسبابه، ثم تصحيحه، من أجل تقليص الفارق بين الهدف المنشود في فعل التعليم والتعلم، والنتيجة المحققة.

مفهوم التكوين:

فقد عرفه فاخر عاقل في معجم علم النفس: "بأنه يدل على مجموعة العوامل الوراثية التي تحدد النمو المقبل للفرد، أو يدل على هذه العوامل الوراثية مضافا إليها مكتساباته السابقة التي تحدد سلوكه"

إن هذا التعريف رغم تفسيره للتكوين من الناحية العضوية إلا أنه يبين لنا عناصر التكوين التي تعد بمثابة مجموعة عوامل موروثة إلى جانب العوامل المكتسبة.

وقد يؤخذ مفهوم التكوين مأخذ مفهوم التدريب في كثير من الأحيان. لذا فإن عبدالرحمان عيسوي في تعريفه يرى أن المقصود بالتدريب المهني نوع من التعلم واكتساب المهارات والخبرات والمعارف المختلفة المتعلقة بمهنة معينة.

وقد ذهب كل من بيزنار وليتار Biznord & Lietard في تعريفهما للتكوين مذهبا ثالثا، إذ اعتبراه "مجموعة النشاطات التربوية التي تتجاوز معنى التكوين المبدئي، حيث يسمح لكل شخص أن يدعم نفسه في كل الميادين على مستوى المهارات المكتسبة في الحياة العائلية أو المهنية أو الاجتماعية أو المدنية، وأن يكتسب أيضا أكبر قدر ممكن من الاستقلال الجسمي والاقتصادي والاجتماعي والفكري والثقافي بقدر استطاعته".

ويتفق بيزنار Biznord مع كل من ريمون فاتي Raymand Vatier والفيلسوف التربوي دوركايم الذي يرى "أنها عملية تربوية تمثل مجهودا مستمرا لتفرض على الطفل نماذج من الرؤى والتفكير والسلوك، التي لا يمكنه أن

يدركها بصفة تلقائية، إلا عن طريق المجتمع بكل عناصره والمحيط الاجتماعي الذي ينتمي إليه بصفة خاصة.

ومما سبق يتحدد بكل وضوح المفهوم الإجرائي للتكـوين كما يلي: "أنه يعبر عن الجهود المتوازنة والمتكاملة من جميع الأطـراف أو المعنـيين بـالتكوين، قصد مسـاعدة التلميذ على معرفة المحيط الـــذي يعيش فيه عن طريق دراسة العلـــوم المتخصصة والـتي لها علاقة بميـدان طموحاتـه، ومسـاعدته على معرفة نفسه عن طريق دراسة العلـــــوم الإنســــانية، ومختلف العلوم الأخرى."

المحور الثاني : فلسفة التربية

ماهية الفلسفة

علاقة الفلسفة بالتربية

علاقة التربية بالعلوم الأخرى_

معنى الفلسفة:

يمكن القول بصفة عامة أنه لا يوجد اتفاق حول تعريف الفلسفة أو تحديد مضمونها ومباحثها.

ولعل من أقدم التعريفات للفلسفة ذلك التعريف الذي يمتد بأصل الكلمة إلى الإغريق في معناها اللغوي "حب الحكمة"، وعلى هذا يكون الفيلسوف هو الحكيم أو محب الحكمة.

وربما كان هذا التعريف مناسبا عندما كانت الفلسفة تمثل جماع المعرفة آنذاك من طب وفلك ولاهوت وقانون وغيره.. وعلى الرغم من أن تطور العلوم والمعرفة قد أدى في النهاية إلى انفصال هذه العلوم عن الفلسفة واحدا تلو الآخر، فقد بقى تعريفها "حب الحكمة" كما هو.

التعريف المعجمي:

يورد المعجم الوسيط في تفسير كلمة فلسفة أنها "دراسة المبادئ الأولى وتفسير المعرفة تفسيرا عقليا وكانت تشمل العلوم جميعا واقتصرت في هذا العصر على المنطق والأخلاق وعلم الجمال وما وراء الطبيعة".

ويورد معجم التربية تعريفا للفلسفة مشابها للتعريف السابق فيقول في تعريف الفلسفة بأنها: "العلم الذي يرمي إلى تنظيم وترتيب كل مجالات المعرفة باعتبارها وسائل

لفهم وتفسير الحقيقة في صورتها الكلية. وهذا العلم يشمل عادة المنطق والأخلاق وعلم الجمال وما وراء الطبيعة (الميتافيزيقا) ونظرية المعرفة".

تعريف الفلاسفة:

*تعريف كونت (A. Compte) :

"ناد الفيلسوف الفرنسي كونت بأن الفلسفة في هذا العالم الجديد للعلم تقتصر فائدتها على توضيح مفاهيم ونظريات العلم، وأن على الفلسفة أن تتخلى عن مجال الميتافيزيقا، لأن القضايا التي يتناولها هذا المجال لا تسمح بالتحليل العلمي أو التجريبي أو البرهنة".

*تعريف فينيكس(Phenix)

وهو من فلاسفة التربية الأمريكيين، يقول في كتابه "فلسفة التربية" : "إن الفلسفة ليست مجموعة من المعارف، ولا تؤدي دراستها إلى تجميع عدد من الحقائق، وهي ليست طريقة من طرق النظر إلى المعرفة التي لدينا فعلا، وهي تتضمن تنظيم وتفسير وتوضيح،ونقد ما هو موجود بالفعل في ميدان المعرفة والخبرة، وتستعمل كمادة لها ما تتضمنه العلوم والفنون المختلفة، والدين والأدب ومن معارف، كما أنها تستعمل المفاهيم العامة العادية".(يرى أن

هناك أربع مكونات للفلسفة-الشمول، اتساع النظرة، البصيرة،التأملية-.

*تعريف كونور (O. Connor)

هو من الفلاسفة البريطانيين المعاصرين في كتابه "مقدمة في فلسفة التربية": "إن الفلسفة ليست نظاما من المعرفة ذات الطابع الإيجابي (أي له مضمون معرفي) كالقانون أو علم الأحياء أو التاريخ والجغرافيا، وإنما هي نشاط نقدي أو توضيحي...".

كما يختلف الفلاسفة فيما بينهم حول تحديد مفهوم الفلسفة، ومع هذا فإنه يمكننا بصفة عامة أن نميز اتجاهين رئيسيين:

الاتجاه الأول:

يرى أن الفلسفة هي أسلوب للتفكير وطريقة للمناقشة في تناول المشكلات وتحليلها ومعالجتها. وهذا يعني أن الفلسفة ليس لها مضمون علمي يقوم على مجموعة الحقائق كما هو الحال في باقي العلوم.

الاتجاه الثاني:

يرى أن الفلسفة هي أكثر من كونها طريقة أو أسلوب للتفكير. فهي إلى جانب ذلك لها مباحثها الخاصة وميادينها المعرفية.

مباحث الفلسفة:

***الانطولوجيا** (Ontology) :

أي دراسة طبيعة الحقيقة، وتتعلق بالبحث في الوجود والكون والحياة والإنسان، ومن المرادفات الشائعة للانطولوجيا الميتافيزيقا-ما وراء الطبيعة- الإلهيات، الغيبيات.

***الابستمولوجيا** (Epistemology) :

أو نظرية المعرفة أي تبحث في طبيعة المعرفة، حدودها وأنواعها، وكيف نتحقق من هدف المعرفة، كما تبحث في مصادر المعرفة وأهميتها النسبية.

***الاكسيولوجيا** (Anxiology) :

تتعلق بالبحث في القيم -طبيعتها، مصادرها، أنواعها- بمشكلات الخير والجمال، وفي القيم الجوهرية الخالدة ككرامة الإنسان، القيم الإجرائية مثل تفضيل منهج معين كالمنهج العلمي....

الاكسيولوجيا :

-علم الأخلاق(أخلاقيات الإنسان، الشر، الخير.)

-علم الجمال، معايير الجمال، والإنسان، والبيئة.

علاقة الفلسفة بالتربية:

التربية هي الموضوع أما علوم التربية فتعتبر المنهج أو مجموعة المناهج التي تدرس عن طريقها الموضوع، وهي كسائر ميادين المعرفة والعلوم الإنسانية ذات الصلة الوطيدة بالفلسفة على اختلاف مذاهبها ومدارسها.

فما هو الفرق بين التربية كموضوع فلسفي وبين علم التربية؟

قبل القرن 19 كانت كل القضايا المعرفية تطرح على مستوى الفلسفة حيث كانت الفلسفة أم العلوم والمعارف كالفيزياء والطب وغيرها من العلوم، وكانت من اختصاصات الفلاسفة إذ كانوا يعتقدون أن الفلسفة تجمع كل شيء.

علاقة التربية بالفلسفة:

يذهب بعض المؤلفين من بينهم جايمس روس في الأسس العامة للنظريات التربوية للقول أن هناك علاقة وطيدة بين التربية والفلسفة إذ يعتبرهما وجهان لعملة واحدة. أما نحن فنفرق بينهما على أننا معه على شدة الارتباط، بحيث إذا حاولنا دراسة التربية عند اليونانيين أو الصينيين، فإننا لا نستطيع دراسة التربية الصينية دون التعرف على فلسفة كونفوشيوس، كذلك لا نستطيع التعرف على إبراز المفكرين أمثال سقراط وأريسطو، ولا نستطيع

التعرف على التربية الإسلامية دون التعرض إلى القرآن الكريم والتعرف عليه.

إن التربية تقوم على رافدين، إما على أساس عقلاني، أو على أساس الوحي والشرع ومن ثم تعتمد على الشرع ومن الأدلة التي جاء بها جايمس روس لتأكيد فكرته، هي أنه:

1-يرى أن التربية والفلسفة شيء واحد لأن التربية بدون فلسفة لا تكون، إذ أنها تستمد مفاهيمها وموضوعها أو مفهوم موضوعها من الفلسفة، بل تستمد العقيدة التربوية التي تحتويها على مجموعة المفاهيم والقيم التربوية.

2-كون التربية تختلف في مفاهيمها وقيمها باختلاف المذاهب الفلسفية.

3-كون التربية والفلسفة كلاهما تعتمد على أيديولوجية واحدة.

إن العلاقة موجودة بين التربية والفلسفة لكن هذا لا يعني أنهما وجهان لعملة واحدة، إذ أن هناك فروق كثيرة تتمثل في:

*تنطلق الفلسفة من الشك والنسبية، بينما التربية تنطلق من اليقين وتخرج عن نطاقه.

*تعالج الفلسفة الإنسان المطلق، بينما التربية تعالج الإنسان كما هو في أي زمان ومكان.

*يمكن للتربية أن تلتزم بالتربية، كما يمكن أن لا تلتزم بها.

*يمكن للتربية أن تلتزم بالديانات، وهي ليست فلسفة.

مجال الفلسفة التربوية:

أصبحت فلسفة التربية مجال اهتمام حيوي لكثير من الفلاسفة الغربيين المشهورين، فقد قدم أفلاطون وأريسطو، ولوك، وروسو، وكانت، وديوي خدمات عظيمة في هذا المجال، حتى أن ديوي قال: "يمكن وصف الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية". فالفلسفة التربوية تعمل على فهم التربية في مجموعها مفسرة إياها بواسطة مفاهيم عامة ونظريات.

علاقة التربية بعلم النفس:

إن التربية تتأثر وتؤثر في نتائج العلوم الأخرى، وسوف نقتصر عن علاقة التربية بعلم النفس عامة وبعلم نفس التربوي وعلم نفس النمو خاصة.

ونبدأ طرح السؤال التالي: ما دخل التربية بالنسبة إلى علم النفس؟

يمكن القول بأن مجال اللقاء بين التربية وعلم النفس هو الميدان. كما أن علم النفس هو دراسة الخبرة النفسية،

وما تطلبه من دوافع مختلفة لكي تتبلور بشكل سلوك ، نزوع، فعادة، فشخصية.

بينما نجد التربية هي الأخرى تحاول أن تعنى بالإنسان من حيث هو ذو إمكانات فطرية نفسية جسمية وغيرها ليمكن له التكيف الأفضل مع المحيط الطبيعي، الاجتماعي... الخ، لا يستطيع التكيف إلا على أساس المساعدة الموضوعية البيئية التي تقدم له من طرف الآخرين الراشدين لكي يجنبه الأخطاء ويشجعون قدراته العقلية والحركية ويساعدونه على الخبرة التي تتبلور فيها شخصيته، فالتربية تهتم بهذه الأمور، فهي تعد الإنسان لا ليستغل ثمرات الأجداد والآباء وكل الأجيال الإنسانية بل ليساهم هو الآخر في الجهد الإنساني في البناء الحضاري بمعناه الشامل.

والمربي لا يستطيع أن يعرف حاجات المربي إلا بمعرفته. كما نجد علم النفس يحاول أن يقدم لنا معلومات صحيحة، فما هو مقدار المعلومات التي يقدمها علم النفس؟ كما أن التربية تحتاج إلى كل العلوم الإنسانية مع اختلاف في الطريقة. والتربية تعتمد على الدين بحيث تستمد مفاهيمها ومفاهيم الإنسان من الدين، كما أنها تعتمد على الفلسفة وتستمد مفاهيمها ومفاهيم الإنسان منها.

إن ميدان التربية هو ملتقى الطرق، الذي تصل إليه كل الروابي-روابي المعرفة- لأن التربية كالعامود الفقري، بحيث أننا نلاحظ أن كل ما له علاقة بالثقافة والحضارة له علاقة بالتربية.

إن الاهتمام بالتربية واكبه تطور هائل في مجال علم النفس التربوي ذلك أن علم النفس التربوي يتناول الاهتمام بالفرد في المواقف التربوية.

ولقد اهتم علماء النفس التربويين بالمشكلات التربوية مثل الممارسات التربوية، كالتعلم، الدافعية، التوجيه التربوي، التحصيل المدرسي وقياسه وتقويمه.

كما أن علم النفس الـــتربوي هو فـــرع من علم النفس يهتم بتطـــبيق مبـــادئ علم النفس ونظرياته ومنـــاهج البحث الخاصة به في مجـــال التربية والتـــدريس والتعليم والتـــدريب وما يظهر فيه من مشكلات وظواهر في حاجة إلى دراسة أو علاج أو حلول. ويهدف هذا الفرع من كل هـــذا إلى رفع كفاية العملية التربوية أو التعليمية وجعلها أكـــثر عائـــدا وأقل تكلفة وأفضل نجاحا.

التربية والانتروبولوجيا (علم الإنسان):

إن العلاقة بينهما وثيقة من حيث أن التربية تحافظ على هذا الميراث وتنقحه وتعززه وتبسطه وتنقله للأجيال اللاحقة،

وتعلم الأجيال أيضا كيفية التكيف مع الثقافة. بالإضافة إلى أن الأنثربولوجيا تهدف إلى دراسة سمات الحياة الاجتماعية ومعرفة طبيعتها ومكوناتها لإعادة بناء تاريخ المجتمعات أو تاريخ الحضارة، مع تحديد معالم التركيب التاريخي والحضاري لثقافة ما ومقارنتها مع المجتمعات والثقافات الأخرى، وهنا تدخل العلاقات التربوية ودورها في مجمل هذه العمليات.

إن مجمل العلوم الأنثروبولوجية سواء كانت ثقافية أم اجتماعية أم فيزيقية تركز على دراسة الإنسان ككائن اجتماعي أو حضاري، فتدرس أشكال الثقافة وأبنية المجتمعات البشرية، من خلال دراسة هذه المجتمعات الأولية، ومعالجة ما يسمى بأنماط الثقافة البدائية والتربية هي العوامل الأساسية التي يجب أخذها بالاعتبار عند دراسة التطور الثقافي لأي مجتمع من المجتمعات البشرية.

والتربية ما هي إلا العملية التي تؤمن للفرد القدرة على التلاؤم بين دوافعه الداخلية وظروفه الخارجية النابعة من بيئة ثقافية واجتماعية معينة (هذا ما يدرسه علم الاجتماع التربوي) ، وهذا ما تركز الأنثروبولوجية على دراسة الإنسان من الناحية الثقافية والجسمية، وتهتم بسلوك هذا الإنسان ضمن إطار اجتماعي ثقافي متراكم عبر الصور.

صلة التربية بالتاريخ:

التاريخ يسجل الجهود الفكرية للإنسان في محاولاته تفسير الحياة البشرية وفهم صلتها بالوجود، وهو علم ضروري ومهم للعلوم الإنسانية. ووجود البعد التاريخي يساعد العملية التربويةعلى فهم ما ورثه من الماضي وما أعدته للحاضر وكيف تخطط للانطلاق إلى المستقبل، وأيضا يساعد على فهم المشكلات التي مرت على البشرية في مراحل تطورها، والابتعاد عما هو غير صالح لتجنبه والبحث عما هو مفيد، وكذلك الإطلاع على المفاهيم التربوية التي اتبعها الإنسان قديما وكيف تطورت. إن التربية في علاقتها مع التاريخ تكوّن ما يسمى بتاريخ التربية الذي يدرس حركة المجتمعات البشرية وتفاعلاتها وتأثيرها على التربية.

التربية والبيولوجيا:

تعتـبر البيولوجيا ذلك العلم الـذي يبحث في دراسة الكائنـات الحية من الناحية العضـوية وتلاؤمها مع الوسط الــذي تعيش فيـه، والتربية تبحث في معرفة قـوانين الحيـاة العامة والنمو والتكيف وهي وثيقة الاتصــــال مع ما يدرسه علم الأحيــــاء (البيولوجيا)، وهذا أدى إلى وجود اتجاه بيولوجي في التربيــة، وخاصة في التركيز على مفهوم التكيف المرن والمبـني على

وجود دافع داخلي يسعى إلى تلاؤم الكـائن الحي مع مطـالب البيئة المحيطة به من مختلف أوجهها والتي هي جوهر الحياة نفسها.

التربية وعلم الاجتماع:

العلاقة بينهما وثيقة، ومما يدل على أهميتها وضرورتها وجود ما يسمى "علم الاجتماع التربوي" الذي نشأ وتطور في القرن العشرين، وهو العلم الذي يجمع ما بين علم الاجتماع وعلم التربية، ويعتبر أحد فروع علم الاجتماع العامة والكثيرة، ويهدف للكشف عن العلاقات ما بين العمليات الاجتماعية والعمليات التربوية. ويستخدم علم الاجتماع باعتباره علم المجتمع وعلم دراسة الظواهر الاجتماعية وتفاعلاتها المختلفة لمساعدة التربية في تأدية مهامها ووظائفها. وجميع الأسس الاجتماعية هي أسس مهمة في العملية التربوية ذلك أن التربية لا توجد في فراغ، وإنما في مجتمع له أسسه وعلاقاته الاقتصادية والثقافية والسياسية والتربوية، كما أن المجتمع محتاج إلى التربية، وخاصة أن التربية تهدف في جملة ما تهدف إليه إلى تكيف الإنسان مع مجتمعه بما فيه من أنماط ثقافية وعادات مختلفة، وذلك باستفادتها من النتائج التي توصل إليها علم الاجتماع وتسعى إلى تطبيقها في الميدان.

المحور الثالث : تطور الفكر التربوي

التربية في المجتمعات البدائية والقديمة

النظرية المثالية في التربية

النظرية الإسلامية في التربية

النظرية الطبيعية في التربية

النظرية البراجماتية في التربية

التربية لدى الأقوام البدائية

أهم ما يميز التربية لدى الأقوام البدائية، أنها تهـدف إلى أن يقلد الناشئ عـادات مجتمعه وطـراز حياته تقليـدا عبوديا خاصا، فالطفل عنـدهم يتـدرب على الأعمـال الـتي تمارسـها القبيلة كأعمـال الـبيت، وصـناعة الأدوات الضـرورية، وحياكة الأقمشـــة، والصـــيد والحـــرب، وحمل الســـلاح، والـــرعي، والزراعة، فهي بهذا تعتـبر تـدريبا آليا تـدريجيا على معتقـدات الأســرة الاجتماعية وعاداتها وأعمالهـا، غـير أن تربية الجنس البشــري لــدى الأقــوام البدائية احتلت مكــان الصــدارة فيها الخصـائص الثلاث المتمثلة في الإله والطقـوس واللغـة، وأن الــذي يمــارس التربية كما لاحظ المــربي الأمــريكي ديــوي المجتمع بأســره بصــورة غــير مباشــرة تتمثل في عمليــات التمثيل والرقص والتقليد التي يقوم بها الصغار محاكاة الكبار لغـرض نقل حركـاتهم وتصـرفاتهم، إلا أن هنـاك طقوسا تلي الولادة مباشرة، وهي مظاهر لدمج الوليد بزمرته التي ينتمي إليهـــا، فالوليد يبقى في أيـــام حياته الأولى في حضن وكنف النساء وبالتالي فهو لا يندمج بالصورة المطلوبة في مجتمعه، لذلك فإنه لا بد من وجود طقوس جديدة لتحقق له الانـدماج، وهذه عادة ما تكون عند البلوغ، وهـذه الطقـوس تغـير حياته وتعتبر ولادة جديدة بالنسـبة لـه، ويتم إعـداد هـذه الطقـوس لفـترة طويلة ومراقبة دقيقة يقـوم بها شـيوخ القبيلـة، وهم

الــذين يتولــون في نهاية الأمر الحفــاظ على المعتقــدات والطقـوس التقليديـة. وهـذه الطقـوس تجعل الخاضـعين لها يتلقــون تجــارب قاســية وأليمــة، وكثــيرا ما يتم إجبــارهم وإكراههم على الخضوع والصمت والصـوم، وكثـيرا ما يطلب إليهم أن يتلقـــوا تعـــاليم تنقل إليهم تقاليد مرعبة مخيفـــة. ويقول هامبلي أن هذه التجارب والمحن القاسية مفيـدة جـدا وضرورية لدى المجتمعات الـتي يتطلب تحصـيل القـوت فيها الكثير من العناد والإرادة الصلبة.

والتربية البدائية لا تميل للقســــــــــوة إلا فيما يتعلق بالطقوس.

والأقــوام البدائية بالنســبة للتربية الجســدية يــتركون لأولادهم الحرية حيث يــركن هــؤلاء الأولاد إلى الكثــير من الألعـاب الممتعة الـتي يتم فيها تقليد الكبـار، حيث يتـدربون عليها منذ نعومة أظفــــارهم، ففي المجتمعــــات المحاربة يسهمون في صنع السيوف والرماح والقسي وأدوات الحرب وآلاتــه، ويقلــدون الكبــار فيما يقومــون به من معــارك، أو ينصبونه من كمائن.

أما في المجتمعـات المسـالمة فهم يقلـدون الكبـار في النسيج وبناء الأكـواخ وصـنع الأواني والصـيد والتجـديف، وهم بهذا ينمون أفكارهم، ويشبع خيالهم حتى درجة الإبداع. وفيما يتعلق بالتربية الفكرية لـدى الأقـوام البدائية فهي تختلف تبعا لجنس الطفل ولطراز حياة القبيلة.

وتمتاز الأقوام البدائية بإدراكات حسية، فالسمع مرهف، والبصر حاد، والشم قوي، ينافس الكلاب، والخيال حاد يقـظ، والذاكرة قوية.

أما عن التربية الخلقية والدينية فالأجـــــداد والأبـــــاء يحرصون بشدة على نقل مبادئ السلوك الســوي والتصــرف السليم إلى أبنائهم، والأوامر عنـدهم تتصل بتقـديس الأجـداد واحترام الشيوخ والأباء والشرف.

الإرسال 2 ، 3

المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية بوزريعة

مدخل إلى علوم التربية

مـن إعداد الأستاذيـن :
- كمـال عبـد اللــه
- عبـد اللـه قـلــي

لطلبة اللغة العربية وآدابها - الســــــــــــنة الأولى -
الإرسال 2 -3

السنة الجامعية

2005 /2006.

ملمح أساتذة التعليم الأساسي (عن بعد)

المحور الثالث : تطور الفكر التربوي

- التربية في المجتمعات البدائية والقديم
- النظرية المثالية في التربية
- النظرية الإسلامية في التربية
- النظرية الطبيعية في التربية

- النظرية البراجماتية في التربية

تطـور الفكـر التربـوي :

يحظى الفكر الـــتربوي باهتمـــام متمـــيز، كونه المنطلق الأساسي لتكريس قيم الأصالة في المجتمـع، والمرتكز الأهم في بنـاء مسـتقبل يحقق اسـتثمارا أمثل لمعطيـات الحاضـر، مجســداً من خلال ذلك تطلعــات الفــرد والمجتمع على حد سواء، في إطار مشروع حضاري متكامل.

وإذا كـــان الهـــدف الأساسي للفكر الـــتربوي، هو ذلك المشـــروع الحضـــاري، فإنه يســتند بالضـــرورة إلى عملية التواصل بين الماضي والحاضر والمســـــتقبل من جهـــــة، والتفاعل مع معطيــات المجتمعــات البشــرية، على اختلاف نماذجها، زمنياً ومكانياً، من جهة أخرى.

من هنا يبـدو البحث في موضـوع الفكر الـتربوي العـربي، مرتبطـاً بـالبحث في مضـامين الفكر الـتربوي العـالمي، في ماضــيه وحاضــره، وفي اهتماماته وتطلعاتــه، وفي أســاليبه وأغراضه، على أن ذلك الارتباط لا يعني بـأي شـكل، الالـتزام بتوجهات تربوية تخالف طبيعة المجتمع العــربي، أو تعد غريبة بالنسبة لأبنائه، وإنما تعني التفاعل مع ما أنتجته البشـرية من نظريـات تخـدم التوجهـات العامة للشـعوب، وتقع في إطـار الأنسنة، بحيث يتحول هـذا التفاعل باتجـاه تطـوير النظريـات المحلية، وتعميق علاقتها مع طموحات أبناء المجتمع.

يقول د، رضوان السيد في دراسة نشرها في مجلة الفكر العربي بعنوان (جدليات التجربة التربوية التاريخية) :

" تاريخ التجربة التربوية لأي أمة ـ ولأمتنا على الخصوص ـ هو تاريخ لجدليات علاقة الخاص بالعام في المجال الحضـاري للأمة وثقافتها، والخاص في هذه الحالة هو مصـالح وتفاصـيل حياة الجماعـات والفئـات الـتي تشـكل البنية الداخلية للأمـة، والعـام هو المنطق الـداخلي الجـامع للأمة في بُناهـا، الـذي يشــكل إطارها الأيــديولوجي، أما العلاقة ــ من وجهة نظر العام ـ فهي علاقة شمول وجمع وضبط، والعلاقة ـ من وجهة نظر الخاص ــ هي علاقة ضـغط على جـوانب الإطـار، ورغبة في التوافق في النهاية معه".

حــدد علمــاء القــرن التاسع الميلادي في مجــال التربية الاجتماعية مبادئ خمسـاً سـمّوها بـديهيات أو مسـلمات رأوا أنها المرتكز في مجــال عملية ضــبط الفــرد في قلب فئته الاجتماعية، وضبط الفئة في قلب الجماعـة، وضـبط الجماعة في قلب الأمــــة، إنها الحقـــــوق الخمس: حق النفس، وحق العقل، وحق الدين، وحق العـرض، وحق المـال، والواضح أنه وإن كانت هذه الحقوق للأفراد في فئـاتهم ومجتمعـاتهم فـإن مجتمعهم هو مجــال ممارســتها، حيث لا يمكن تصــور هــذه الحقــوق إلا في إطــار الجماعــة، هكــذا كــانت التربية في المســاجد والمــدارس والــدور همها التنشــئة على الفهم الجماعي لهذه الحقوق.

من هنا كــانت النظــرة للفــرد تنطلق من كونه عضــواً في الجماعة، فإذا فهم الأمر على غير هـذا النحو وقع في «سـوء اســتعمال الحــق»، إن المنطق الـداخلي للتجربة العربية هو الذي يُحدِّد المفاهيم لهذه الحقـوق، وهو منطق جمعي، ولكي لا يبـدو الأمر نظريـاً بحتـاً يمكن اسـتلاب حق العقل والـدين للنظر إليهما من وجهـتي النظر الجماعية الشـاملة، والنخبوية الفردانية، كما بدتا في المجرى الـواقعي لصـراع الأفكـار في الجماعة وعليهـا، فقد رأى أكــثر فلاســفة الإســلام أن العقل

جوهر فرد وارد على الجسد والفـرد من خـارج ومنفصل عنه طبيعة ومصـيراً، وهو سـلطان الجسد والفـرد فقـط، هـذه وظيفته وهي التـدبير، بينما رأى فقهـاء ومحـدثون أن العقل غريزة شائعة في الجسد والإنسان داخله في صراع الغرائـز، ولا تدبر الإنسان بمفردها بل يفكر الإنسـان ويتصـرف بـوحي من تـوازن يقـوم بين غرائـزه الـتي يمثل العقل جـزءاً منهـا، وكان مردود ذلك على المستوى السياسي أن رأى الفلاسـفة نخبوية فئتهم هم اجتماعيـاً وتفوقها وانفصـالها عن المجتمـع، ونخبوية السلطة في المجتمع وجبريتها وانفصالها عن الناس، في حين رأى الفقهاء شيوع العقل في المجتمع كشـيوعه في الفــرد، وشــيوع الســلطة في الجماعة كشــيوع العقل في المجتمـع، وفي المجـال الـديني فـإن التجربة التاريخية للأمة اعـترفت بـالواقع الـذي ظهـرت فيه دون أن تستسـلم له أو تسـحقه، ورأت أن هــذا الواقع الــديني يمكن تطــويره نحو الأفضل والأكثر وحدة، لكن أفراداً وفئات صغرى رأت ابتـداع فرق جديدة اجتهاداً، ومع أن التجربة التربوية الإســلامية تعلّم الالتزام بحق الدين لكل فئة، فإن مبتدعي الفرق هؤلاء لاقـوا ضـغوطاً شـديدة من جــانب الجماعة على اختلاف مــذاهب فئاتها للتخلي عن بـــدعهم، لا لأن الـــديانات القائمة كـــانت مهددة بالجديد الطارئ بل لأن الفردانية في فهم الحق كانت تهـــــدد بضـــــرب المنظومة كلها عن طريق زعم العقلانية والاســتئثار بــالحق ونفي الآخــر، إن حق الــدين ـــ مســتغلاً بطريقة فردية ـ فشل في إنتاج ديانات فأنتج فرقاً كـان همها ضـرب منظومة الجماعة لكي تتمكن هي من تثـبيت أقـدامها والاستمرار والسيطرة اجتماعياً.

وأنتجت التجربة التربوية العربية الإســلامية أدوات وقنـــوات لتربية فئاتها وناشــئتها على البـــديهيات الخمس في إطـــار مبـــدئيات العدالة والمســاواة والوحــدة والرحابــة، فكــانت الكتاتيب والمساجد والجوامع والخانـات والمـدارس والأربطة والخوانق تعبـيرات متنوعة عن الصـيرورة المتجـددة للنـاس

والتــاريخ والمصــالح على أرض الإســلام، وكــانت دعــوات التربويين تتوسل طريقة لاستيعاب الحقوق الخمس هي (كما قيل عن كتب الجاحــظ) تعليم العقل أولا والعلم ثانيـــاً، وإذا ارتبط العقل بالروح العـام للجماعة باعتبـار غريزتها الشـائعة فيهــا، والمكتنه لعمقها وثرائها ورحابتهــا، فــإن العلم كــان الاسـترجاع المتجـدد للتجربة التاريخية للجماعـة، وبداياته هي التي تحدد مرماه ومعنـاه، كـان يبـدأ تحفظـاً للقـرآن وتعلمـاً للحــديث والآثــار فرواية للأخبــار والشــعر فيكتمل اســترداد التجربة الجامعة في جوانبها الدينية والتاريخية والعقلية فيتفتح عضو الجماعة عليها من ناحيــة، وينضــبط داخلها من ناحية أخرى، فإذا تمـايز عضو في جماعة أو تمـايزت فئة في مستقر فإن وحدوية التجربـة، ووحدوية الاسـترجاع، ووحدوية الفهم للحقــوق، كل ذلك كــان كفيلاً بــأن يبقي التمــايز في حــدود، ويضــبط حركيتــه، ويوضح عللــه، فيضــعه على جــادة الاستيعاب أو الجدل أو الضـغط، وهكـذا فـإن الوحدوية الـتي تمــيز التجربة التربوية الإســلامية تضــبط من ناحيــة، لكنها لاتحجر من ناحية أخرى لأنها تجربة في إطار صيرورة لحركية جماعة ضخمة من الناس، ولأن مبدئياتها الخمس تحــول دون التجميد باسم الوحدوية.

وهنا تبدو جوانب التجربة التربوية التاريخية للجماعة في ثلاثة مواقع :

موقع وحــدة التجربة من ناحيــة، وموقع تجــددها في الإطــار الشامل لصـيرورة الأمة من ناحية ثانيـة، وموقع قـدرتها على مواجهة الخارج المقتحم لرؤيتها الحضـارية من ناحية أخــيرة، وإذا كان لنا أن نحـدد الملامح التربوية الـتي أنتجتها البشـرية، في مختلف عصورها فإننا نشير إلى تصارع رؤيتين تربويتين : رؤيتنا التاريخية الـتي لخصـها الإمـام الغـزالي بأنها عقل في شرع في جماعة، والرؤية الأخرى الـتي لخصـها مـاكس فيـبر بوصــفها فــرداً يواجه آخر في فئة تواجه أخــرى في مجتمع

يواجه آخر من أجل السـلطة والدولة والهيمنة على الـداخل والخارج.

تطور الأفكار التربوية :

يرى عمر محمد الشيباني في كتابه (تطور النظريات والأفكار التربوية) في المجتمعات البدائية، عمليتين رئيسيتين للتربيـة، هما:

- الإعـداد للحصـول على ضـرورات العيش وللتكيف مع علاقات القبيلة
- تدريب الفـرد على عبـادة الطـواطم والأرواح، وهاتـان العمليتـان تتكـاملان بما هما تلبية لحـاجتي الجسد والروح.

ويـرى الشـيباني أن مفهـوم التربية في الثقافـات التاريخية الأولى لم يكن واحـداً، ويسـتند في ذلك مفهـوم التربية في الصين، كنموذج من الشرق ويرى فيه سلبياً محافظاً على ما هو كائن، ومتحفظاً تجاه أي اختراق يقوم به الفرد : «وتعتـبر التربية الصـينية عملية تلخيص للماضـي، تـرمي إلى أن تركز في الفـرد حيـاة الماضي كي لا يتخلف عنه أو يتخطـاه، وهي تعمل في كل مرحلة من مراحلها على أن تحـدد للفـرد ما يعمل وما يشـعر به وما يفكر فيـه، وهي ترسم له الطريقة المثلى التي يتم بها العمل وكيفية التعبير عن انفعالاته».

أما المفهوم التربوي في الثقافة اليونانية القديمة فهو أكـثر حيويـة، ذلك أن هـذه الثقافة «تعتـبر بحث الأصل للثقافـات الغربية والثقافات المعاصرة بصورة عامة»، أما اسبرطة فقد تـأثرت بظـروف ولاية اسـبرطة الجغرافية في ذلك العصـر، فهي منطقة سـهلية داخلية تحيط بها الجبـال من كل جـانب، وانعزالها هـذا دفعها لإعـداد جيش قـوي ونقلها من مجتمع بدائي إلى ديكتاتورية عسكرية تعمم سلطة الدولة، ولـذا فقد كان المثل الأعلى التربوي هو إعداد المحاربين والتركيز على التربية البدنيـة، وأما الشـعر والموسـيقى والأناشـيد فهي

وسـائل لتقوية الإعـداد العسـكري وتعزيز الـروح المعنويـة، وينقد أرسطو في سياسـاته دولة اسـبرطة ومثيلاتها فيقـول: «إن معظم هذه الدول العسـكرية تكـون في مـأمن مـادامت في زمن الحـــــــــــرب، ولكنها تفشل حينما تحصل على إمبراطوريتهـا، فهي في هـذه الحـال تصـبح مثل النصل غـير المستعمل الذي يفقد حدته في زمن السلم، واللوم في هــذا يقع على مشرِّعيهم الذين لم يعلموهم مطلقاً كيف يعيشــون في زمن الحرب».

وعند الرومـان، ورثة الحضـارة اليونانية القديمـة، أصـبحت التربية «عملية مقصـــودة منظمـــة» ولعل من أهم أعلامها : كـاتو (224 ـــ 149 ق، م) وشيشــرون (106 ـــ 43 ق، م) وكوينتليان (35 ـ 95 م) وكان هدف هؤلاء هو إعداد المواطن الروماني ليكون أهلاً لهذه المواطنية في حياته العملية.

أما التربية المسيحية فتميزت في البدء بنظام رهباني صارم يشتمل على قدر من العلم والعمل اليـدوي «وكـانت تتبع كل دير تقريباً مدرسة تقبل الأطفـال في سن العاشـرة وتسـتمر الدراسة فيها لمـــدة ثمـــاني ســـنوات، يتعلم التلاميذ أثناءها القـراءة والكتابة وبعض المبـادئ في النحو والمنطق والبلاغة والحساب والهندسة والفلك والموسيقى».

وما لبثت التربية المسيحية أن واجهت خطوتين تطوريتين: الأولى حركة لإحياء العلوم الأولى قـام بها شـارلمان وملـوك جـاءوا من بعـده، واعتـبرت الحركة «أن التعليم هو الوسـيلة الوحيـدة لتوحيد الشـعب وتحسـين أحوالـه، ومن أجل ذلك عقـــــدت صـــــلة قوية بين المعرفة الدينية الروحية والتعليم الحــــــر»، والخطــــــوة التطورية الثانية هي الحركة الكلامية المدرسـية Scholasticism الـتي أعلت من شـأن المنطق الأرسطي واعـترفت بإمكانية التوفيق بين الـدين والعلم، وإن جرى الخلاف في تقديم أحدهما على الآخر.

ولقد أثـرت الحركة المدرسـية في التربية مما تـرتب عليه خـــروج المدرسة إلى كافة أطـــراف المجتمعـــات وفئاتهـــا،

وتوســـعت المنـــاهج «ولعل أهم وأعظم منجـــزات العصر الوسيط هو نشأة الجامعات الأوروبية وازدهارها، ومن أمهات هـذه الجامعـات الأوروبية جامعة بولونيا في إيطاليـا، وجامعة باريس في فرنسا وجامعة أكسفورد في بريطانيا».

وفي القرن السابع عشر الذي تمـيز نصـفه الأول بـالحروب الدينية بين الكاثوليك والبروتسـتانت، نمت المفـاهيم التربوية وتطـــورت نحو نزعة مؤسســـاتية شـــمولية عـــبرت عنها الجمعيـــات المســـيحية التعليميـــة، ومن أبرزها الجمعية اليسوعية التي كان قد أسسها انياس لوايولا في باريس عـام 1534 وتطورت في القرن السابع عشر.

في القرن المذكور وُجدت مذاهب ثلاثة: الأول هو المـذهب الإنســاني الــواقعي الــذي نقد أتباعه النزعة الشيشــيرونية، ورأوا أن الآداب الكلاسيكية ليست مطلوبة بحد ذاتها إنما هي وسـيلة لكسب المعرفـة، وبالتـالي تحقيق إنمـاء الفـرد، ومن أبرز أتباع هذه المذهب، الشاعر الإنكليزي جون ملتون الــذي قال: «إني اعتبر التربية الكاملة الصالحة هي التي تعد الرجل لأداء جميع الأعمال، الخاص منه والعام بعدل وإحكام في أيام السلم والحرب»، وقد وضع ملتـون منهجـاً دراسـياً قسم فيه مواد التدريس بحسب أعمار المتعلمين.

والمذهب الثاني هو المذهب الاجتماعي الواقعي الذي يرى التربية وسيلة لإعداد «الجنتلمان» أي الرجل المتعلم المهذب أي الناجح اجتماعياً، وقد ركز أتباع هذا المذهب على ضـرورة الرحلات والأسفار استعداداً لحياة عملية سعيدة وناجحة.

أما المذهب الثالث فهو المذهب الحسي الواقعي الذي قدم بــذوراً حقيقية للتربية الحديثــة، وقــام على احــترام العلــوم الطبيعية واستخدام المنـاهج العلمية للمعرفـة، هـذا المـذهب يعتمد الوســيلة الحســية في الإدراك ويــرى ضــرورة تحقيق إنمــاء شــامل للطفــل، وأتبــاع المــذهب هم أول من نــادى بطريقة الاستقراء في عملية التعليم، وكان من أبــرز مفكريه فرانســيس بيكـون (1561 ــ 1626) الفيلسـوف التجريـبي

الذي آمن بهدف عملي للمعرفة ورأى أن عدة عقبات تحــول بين العقل البشري والمعرفة، ومن أبرزها: «أوهـام القبيلـة» وهي الإرث الجمـاعي القـديم عند الفـرد و «أوهـام الكهـف» وهي ميــول الفــرد الخاصة و«أوهــام الســوق» وهي تقاليد الجماعة وقصــور وســائل الاتصــال اللغــوي و«أوهــام المســرح» وهي العقبـات العقيديــة، ورأى بيكــون أيضــاً أن المنهج الاســـتقرائي التجريـــبي هو المنهج النـــاجع لدراسة الطبيعة والعلوم التجريبية.

وفي القرن السابع عشر برزت أيضاً نزعة التهذيب الشكلي في التربية، ويعتقد أصحاب هذه النزعة أن التربية هي وسيلة لتدريب الملكات النفسية وتهـذيبها، وليست الـذات الإنسـانية سوى مجموعة من الملكات يجب تدريب كـلٍّ منها على حـدة باعتباره وحدة مستقلة.

وحفل القــرن التاسع عشر بنظريـات تربوية هامــة، وأثر في تطـور التربية إلى هـذا الحد عوامل منهـا، جهـود المفكـرين السـابقين وتطـور الطـرق العلمية بما يجعلها تشـمل ميـادين الدراسـات النفسـية والتربويـة، والتوسع في مجـالات التعليم مع الثــورة الصــناعية، والنظر إلى التربية باعتبارها وســيلة لإعداد المواطن الصالح.

آراء في التربية :

كانت التربية وما تزال، تستحوذ اهتمامات العلماء، وفي هـــذا ما يــدعونا إلى الاطلاع، لتحقيق مزيد من التفاعل بين رؤية الماضي ورؤية الحاضر:

أفلاطون: من أقدم الفلاسفة الذين عنوا بالتربية وكتبوا عنها الفيلسوف اليوناني أفلاطـون، فقد بين في كتـاب الجمهورية النظام التربوي الذي يختاره لمدينته الفاضلة، وغـرض التربية عنده هو أن يصبح الفرد عضـواً صـالحاً في المجتمـع، وتربية الفــرد ليست غاية في ذاتها وإنما هي غاية بالنســبة للغاية

الكـبرى، وهي نجـاح المجتمع وسـعادته، وهو يـرى أن صـلاح الفرد لا يكون إلا بمعرفته الخير وتقديره إياه.

أرسطو: يرى أرسطو أن الغرض من التربية هو أن يستطيع الفـرد عمل كل ما هو مفيد وضـروري في الحـرب والسـلم، وأن يقوم بما هو نبيل وخير من الأعمال، وبـذلك يصل الفـرد إلى حالة السعادة.

فيتورينو دافلـتر: من أشـهر المـربين الإيطـاليين في عصر النهضة وهو يـرى أن الغـرض من التربية هو تنمية الفـرد من جميع نواحيه العقلية والخلقية والجسـمية لا لمهنـة، ولكن ليكـون مواطنـاً صـالحاً، مفيـداً لمجتمعه قـادراً على أداء الواجب العام والخاص، وهذا الغـرض شـبيه بما ننـادي به في القرن العشرين.

فرانسـيس بيكـون: فيلسـوف انجلـيزي كتب في مواضـيع شـتى، وغـرض التربية عنـده هو أن يعـود الفـرد على طريقة الوصـول إلى المعـارف، لا أن يجمع المعـارف بأية طريقة كـانت، وقد اسـتخدم بيكـون لهـذا الغـرض نوعـاً جديـداً من الأسلوب العلمي وهو الاستقراء.

جـون كومـنيوس: وهو احد رجـال الـدين، ولد وعـاش في مورافيـا، وقد أثـرت تربيته وحياته الدينية في آرائه التربويـة، والغرض من التربية، يـرى كومـنيوس أن النهاية الـتي يـرمي إليها الإنسان هي السـعادة الأبدية عند اللـه، وعلى هـذا يجب أن يكون الغرض من التربية تحقيق هذه السعادة، ولايتم ذلك إلا بـالتخلص من الرغبـات الفطريـة، ومقاومة الغرائز وتزويد الفـرد بالرياضة العقلية والخلقية الـتي توصـله إلى هدفـه، وبقـدرة الفـرد على ضـبط نفسه الـذي يتم عن طريق المعرفة، وعلى هذا أيضاً كان الغرض عنده تحصـيل المعرفة والفضيلة والصلاح، وهذا الغرض يشـبه ما كـانت عليه التربية في الأزهر، حتى عهوده الأخيرة.

جـون لـوك: وهو من أنصـار المـذهب التهـذيبي، ويـرى أن التربية لها أغراض ثلاثـة: وهي التربية الجسـمية الـتي تـرمي

إلى تقوية الجسم ونشاطه، والتربية العقلية الـتي تـرمي إلى تزويد العقل بالمعرفـــة، والتربية الخلقية الـــتي تـــرمي إلى غرس الفضيلة في النفوس.

جـان جـاك روسـو: هو زعيم المـذهب الطـبيعي الـذي نقل مركز اهتمام التربية إلى طبيعة الطفل وميوله، والغـرض من التربية عنده هو تكوين رجال كاملين، لا تكوين مجـرد أعضـاء في مجتمع.

بستالوتزي: وهو من رجالات التربية في القرن الثامن عشر والتاسع عشر، والغرض من التربية عنـده هو إعـداد الإنسـان للقيـــام بواجباته المختلفة في الحيـــاة، فهو إذن يهـــدف إلى غرض عملي اجتمـاعي، يجمع بين إعـداد الفـرد، وبين حاجاته في المجتمع الذي يعيش فيه.

هربرت سبنسر: والغرض من التربية عنده هو إعـداد الفـرد لحيـــاة كاملـــة، أما عناصر الحيـــاة الكاملة فهي تزويد الفـــرد بتربية صـحيحة، وتربية مهنيـة، وتربية عائليـة، وتربية وطنيـة، وتربية استجمامية.

التربية عند ديـوي: فقد آمن ديـوي بـأن «التربية هي الحيـاة نفسها وليست مجـرد إعـداد للحيـاة، وهي عملية نمو وعملية تعلّم وعملية بنـــــاء وتجديد مســـــتمرين للخـــــبرة، وعملية اجتماعية، ولتكون التربية عملية حياة لا بد أن ترتبط بشـؤون الحيـــاة، ولتكـــون عملية نمو وعملية تعلم وعملية اكتســـاب لخـــبرة لابد أن تـــراعى فيها شـــروط النمو وشـــروط التعلم وشـروط اكتسـاب الخـبرة، ولتكـون عملية اجتماعية لابد أن تتضمن تفاعلاً اجتماعياً ولابد أن تتم في جو ديمقـراطي وجو اجتماعي صالح».

إن عامل الخبرة هو الأساس في العملية التربوية عند ديوي وفي جميع نصوصه التربوية يـرد هـذان التعبـيران: «الخـبرة والمهـارة»، إن الخـبرة لديه هي وسـيلة للتربيـة، وينبغي أن تتمـيز الخـبرة بالاسـتمرار، ولقد أهمل ديـوي ذكر أهـداف التربيـة، ذلك أن المتعلم في رأيه هو الـذي يشـارك مشـاركة

أساسية في تعيين هذه الأهداف، وهنا تبرز نزعته الديمقراطية التي ترى أن غرض التربية هو تحقيق ذاتها، وما سوى ذلك فهو قرار يشترك في صياغته أطراف العملية التربوية جميعاً.

واعتبر ديوي أن المنهج التربوي يستند إلى أن مركز الاهتمام هو خبرات التلميذ ومهاراته، وربط هذه الخبرات داخل المدرسة وخارجها ومراعاة الفروق الفردية، يقول: إن التعليم الفعّال يتحقق عندما يكون الشيء المراد تعلمه يعني شيئاً بالنسبة للمتعلم.

التربية عند آلان : يوازن الفيلسوف الفرنسي آلان بين المألوف التربوي والمطلوب الإنساني، معلناً لا إنسانية «المألوف» مركزاً على أولوية التعلّم، مشيراً إلى أن هذا كشف واكتشاف لكنوز وخبايا، فهو مثلاً يتساءل «كيف تتعلم إحدى اللغات؟»، ثم يجيب «بمؤلفيها الكبار لا غير، وبالجمل المرصوفة جداً، الغنية جداً، العميقة جداً، لا بترهات مبادئ المحادثة»، وغاية العلم الأولى هي تطور العقل الإنساني وإغناؤه باستمرار، ومعنى ذلك أن على العقل التخصص أي التثقف في شيء معين، بدلاً من اللهث وراء كل شيء، فتكون الحصيلة المعرفة مألوفاً عاماً لا يساعد على التقدم في العمق، وعلى هذا، يكون دور المدرسة مقرِّراً: «إن المدرسة مكان رائع» يقول آلان ــ ويضيف: «ولا استصوب أبداً أن تعلّق أشياء للنظر ولو كانت جميلة، لأن الانتباه يجب أن يلفت إلى العمل، ليقرأ الطفل او ليكتب أو ليحسب، إن هذا العمل المجرَّد هو عالمه الصغير الذي يجب أن يكفيه»، ويحسم آلان تحديد دور المدرسة بالعمل، فالعمل عنده هو المؤدي التربوي، وهو بذلك المؤدي الصعب إن لم نقل الأصعب والأخطر، ويترتب على ذلك تعيين مهنة الطالب بالعمل الصعب، وتعيين مهنة المربي بوصل الأفكار الجديدة بالقديمة، وتتقاطع المهنتان هاتان فيما يسميه آلان مدرسة

الشـعور أي المدرسة الطبيعية كالأسـرة، والمختلفة عنها في آن، المدرسة التي تطور كمالها الذاتي بنفسها.

من جهة ثانيــة، ينتقد آلان الســلوك الطفــولي لــدى الكبــار، فيرسم صـورة المعلم اللامبـالي، القـوي بـذلك كأنه المُنـاخ، ويشير إلى ظهـور العدالة الـتي تفـوق المحبة في المدرسـة، فالفعل الـتربوي، بنظر آلان، هو فعــلٌ وجــوبيٌ، ضـروري ولا مجـال للمخادعة أمـام الضـرورة، ومن الضـرورات هـذه أن يتنبه الكبار لنوع علاقتهم بالصغار: «إن على كبـار الأشـخاص ألا يلعبـوا قط مع الأولاد، ويخيل إلي أن الموقف الأكـثر تعقلاً هو الـــــتزام الأدب والتحفظ معهم على نحو ما يكـــــون مع الشعب الأجنبي، عندما يجد الطفل نفسه منفصلاً عن أطفال في مثل عمــره، فإنه لا يلعب جيــداً إلا وحــده»، وينفي آلان وجـود الفكر الحق خـارج المدرسة بمعناها التعلّمي الأوسـع، ويقابل الهندسة بالشــعر، بوصــفهما مفتــاحين للنظــام في الطبيعة وفي النفس، مادحاً التناظم الإنساني الشامل للعقل والشعور في آن واحد.

أما المعلّم الأكـبر، الأول، فهو الخـبرة في كل حـال، لأن الحقيقة تحقق، وما تبرزه الخـبرة حقيقيـاً، وصـحيحاً يكتسب مصـــداقيته من وقوعه واختبـــاره، والمتعلّم، الـــذي تصـــاغ شخصيته في الحضور المتصل بالماضـي، يحتـاج دائمـاً وأبـداً إلى المســتقبل، أي إلى الانطلاق من المعطى المحـــدد إلى اللامحــدد، الآتي، ويحــذر آلان مما يتعلمه الجمهــور على نحو خـاطئ، لأن الجمهـور «يتخيل أن الحقيقة الأخـيرة هي الـتي تلائمــه، ولكن الحقيقة لا يمكن أن تفــرغ هكــذا من فكر إلى آخر، وهي ليست شيئاً إزاء ذلك الذي لم يكتسـبها ابتـداءً من الظواهر...» وينتقد آلان الاتجـاه المشـدّد على معرفة العـالم للمتعلم، مفضـلاً على ذلك «معرفة مـاذا نعلّم» بوصـفها هي الأهم في العملية التعليمية.

ويصل آلان إلى مقولة هامة تقـــول بجماعية أو اجتماعية التربيـة، وحاجة الإنسـان الدائمة إلى محيطه الإنسـاني، حيث

التحـــاور والتخـــاطب بين البشر يولّد عنـــدهم عوامل التغيّر البطيء، المتصـــاعد، أو الطفـــرة، وينصح آلان باستشـــفاف الإنســان في ســبيل معرفتــه، يقــول: «إذا أردتم ان تعرفــوا إنساناً فيجب أولاً أن تُجالسوه، وان توقفوا موجات الحــرارة أو البرد، والضجيج المسيء ابتـداءً من صـوتك أنت، وبالتـالي أن تــزيح جميع العقبــات الصــغيرة المعيقـــة، وبعد ذلك تجد الطبيعة الثابتـــة..» ثم يعقد مقارنة أدبية فريـــدة بين تـــاريخ الأفكار (العقـول) وتـاريخ الأدوات (الأيـدي)، مـبرزاً وسـيلتين للثقة بالنفس: التدريب والتعليم كنقيضـين، فـالتعلم لا يفـوق المعرفة، لأن فيه كثيراً من التقليد، وصـورته الآلة الـتي توجه إليه وكـــأن التعلم يد آليــــة، أما مصـــــدر الثقـــــة، مرجعها الاجتمـــاعي، فاثنـــان: المدرسة والمصـــنع، المدرسة تجعل الإنسان يثق بنفسه، والمصنع يجعله لا يثق بنفسه أبداً، وبهـذا النمط التقريــري أيضــاً، يطــرح آلان مسلســلاً مألوفــاً من الشعارات التربوية مثل «السير من المعلوم إلى المجهــول» «من البسيط والمجـرّد إلى الحسي والفـردي»، «كل معرفة حقيقية اختبـــــــــــــار» الخ، ثم يميِّز بين مهنة المعلم ومهنة المفتش، مظهراً أن الأخير يتـولى التحقق من كـون التلامـذة تعلّموا شيئاً، ومن كــون المعلم يعلّم، ويحــرِّض على القــراءة بـــالنظر، ويشـــجع على الإملاء الـــذاتي (الإملاء الصـــامت)، والسلوك العرفي والعـادي في التعلّم، لأن «الشـذوذ يحـرّض على الفتنة والــرعب حــول الإنســان وفي الإنســان..، فيجب إذن على الإنسان أن يلبس تبعاً للعرف، ويسـلّم تبعـاً للعـادة، ويتحدث ولا يصـيح، ويكتب في النهاية تبعـاً لأصـول الإملاء: يقـال: «إن ضبط الإملاء عسير، ولكن الـرقص والتـأدب عسـيران أيضـاً، إنهما مفيـدان عنـدما يعرفهما الإنسـان ومفيـدان، كـذلك، عنـدما يتعلّمهما».

التربية لدى الأقوام البدائيون

إن التربية في المجتمعات البدائية-التي عاشت منذ خمسة أو ستة آلاف سنة، قبل اختراع الكتابة وقبل أن تصبح للتربية مدارسها ومؤسساتها الخاصة بها- تمتاز ببساطتها وبدائية وسائلها، مثلها في ذلك مثل الحياة العامة التي كانت تحياها تلك المجتمعات البدائية في فجر الحضارة الإنسانية. وتلك المجتمعات وإن تباينت في كثير من الأمور فإنها تتشابه في كثير من المميزات العامة التي من شأنها أن تلقي ضوءا على طبيعة العملية التربوية وعلى أهدافها في تلك المجتمعات. ومن بين تلك المميزات العامة نسبة الحياة إلى الجماد أثناء تفسيرهم للبيئة المحيطة بهم، فكان الرجل البدائي يعتقد أن وراء كل قوة مادية قوة أخرى غير مادية هي القوة الروحية. ومن هذه المميزات أيضا بساطة الحياة البدائية وقلة مطالبها حيث أنها لا تعدو إشباع حاجات الجسم من طعام وشراب وكساء ومأوى، وإلا من ضد عالم الأرواح. ولما كانت عملية التربية في تلك المجتمعات لا تختلف عن عملية الحياة نفسها، فإن أهدافها هي الأخرى كانت نفس أهداف الحياة العامة. ومن أبرز الأهداف العامة للتربية البدائية: المحافظة على الخبرة الإنسانية والتقاليد السائدة، وتحقيق المطالب التي يتوقف عليها استمرار حياة الفرد وأمنه النفسي. والتربية البدائية على هذا تتكون من عمليتين رئيسيتين، هما :

- الإعداد اللازم للحصول على ضروريات الحياة من مأكل ومشرب وملبس ومأوى، ولتمكين الفرد من نفسه وممن يعتمدون عليه ومن بناء علاقات طيبة مع أفراد قبيلته.
- تدريب الفرد على ضروب العبادة التي يستطيع بواسطتها أن يرضي عالم الأرواح وينير إرادته الطيبة وبذلك يحقق لنفسه الأمن والسلام. وإذا كانت الناحية الأولى هي

عماد التربية العملية لـدى الرجل البـدائي فـإن الناحية الثانية هي عماد التربية النظرية عنده.
تلك هي طبيعة العملية التربوية في المجتمعـــات البدائيـــة. وهــدف التربية في ضــوء هــذه الطبيعــة-هو تحقيق التوافق والانسجام بين الفـرد وبيئته المادية والروحيـة. ولتحقيق هـذا الهـدف، كـانت تعتمد على التلقين والتـدريب العملي والتقليد اللاشـــعوري فمن خصائصـــها أنها كـــانت تتم بطريقة غـــير مقصـودة، بمعـنى أنها غـير مقصـودة، بمعـنى أنها لا يتـولى القيام بها معاهد ومؤسسات خاصة بها، بل يقـوم بها المجتمع بأسره. كما أن من خصائصها أيضا أنها تربية مباشرة تتم عن طريق الخـــبرة العملية والاشـــتراك النشـــيط للمتعلم أثنـــاء تقليده لما يقوم به الكبار من نشاط، سواء في سبيل إشـــباع حاجاتهم الجسمية، أو في سبيل حاجاتهم الروحية. ثم إن من خصائصها أيضا غلبة روح المحافظة عليها وســلبيتها حيث أنها كانت تسعى لاستمرار العرف السائد في الجماعة دون تغيير أو تعديل، وتحاول تشكيل الفـرد بالثقافة المحيطة به تشـكيلا ثابتا سلبيا وتؤدي به إلى أن يتشـرب ويسـتبطن كل الأوضـاع القائمة في مجتمعه دون أن يحـاول تغييرها أو تعـديلها ودون أن يكون له مجال للحرية والاختبار. إذن أهم ما يمـيز التربية لدى الأقوام البدائية، أنها تهـدف إلى أن يقلد الناشئ عـادات مجتمعه وطـراز حياته تقليـدا عبوديا خاصـا، فالطفل عنـدهم يتدرب على الأعمـال الـتي تمارسـها القبيلة كأعمـال الـبيت، وصـــناعة الأدوات الضـــرورية، وحياكة الأقمشـــة، والصـــيد والحرب، وحمل السلاح، والرعي، والزراعة، فهي بهـذا تعتـبر تدريبا آليا تدريجيا على معتقدات الأســرة الاجتماعية وعاداتها وأعمالها، غير أن تربية الجنس البشري لـدى الأقـوام البدائية احتلت مكـان الصـدارة فيها الخصـائص الثلاث المتمثلة في الإله والطقوس واللغـة، وأن الـذي يمـارس التربية كما لاحظ المربي الأمريكي ديوي المجتمع بأسره بصورة غـير مباشـرة تتمثل في عمليـات التمثيل والـرقص والتقليد الـتي يقـوم بها

الصغار محاكاة الكبار لغرض نقل حركاتهم وتصرفاتهم، إلا أن هناك طقوسا تلي الولادة مباشرة، وهي مظاهر لــدمج الوليد بزمرته التي ينتمي إليهــا، فالوليد يبقى في أيـام حياته الأولى في حضن وكنف النســاء وبالتــالي فهو لا ينــدمج بالصــورة المطلوبة في مجتمعــه، لـذلك فإنه لا بد من وجـود طقـوس جديدة لتحقق له الاندماج، وهذه عـادة ما تكـون عند البلـوغ، وهذه الطقوس تغير حياته وتعتـبر ولادة جديـدة بالنسـبة لـه، ويتم إعداد هذه الطقوس لفـترة طويلة ومراقبة دقيقة يقـوم بها شيوخ القبيلة، وهم الذين يتولـون في نهاية الأمر الحفـاظ على المعتقدات والطقوس التقليدية. وهـذه الطقـوس تجعل الخاضعين لها يتلقـون تجـارب قاسـية وأليمـة، وكثـيرا ما يتم إجبارهم وإكراههم على الخضوع والصمت والصوم، وكثيرا ما يطلب إليهم أن يتلقوا تعاليم تنقل إليهم تقاليد مرعبة مخيفة. ويقول هامبلي أن هذه التجارب والمحن القاسية مفيـدة جـدا وضرورية لدى المجتمعات الـتي يتطلب تحصـيل القـوت فيها الكثير من العناد والإرادة الصلبة.

والتربية البدائية لا تميل للقسوة إلا فيما يتعلق بالطقوس. والأقـوام البدائية بالنسـبة للتربية الجسـدية يـتركون لأولادهم الحرية حيث يـــركن هـــؤلاء الأولاد إلى الكثـــير من الألعـــاب الممتعة الـتي يتم فيها تقليد الكبـار، حيث يتـدربون عليها منذ نعومة أظفــارهم، ففي المجتمعــات المحاربة يســهمون في صــنع الســيوف والرمــاح والقسي وأدوات الحــرب وآلاتــه، ويقلدون الكبار فيما يقومـون به من معـارك، أو ينصـبونه من كمائن.

أما في المجتمعات المسـالمة فهم يقلـدون الكبـار في النسيج وبناء الأكـواخ وصـنع الأواني والصـيد والتجـديف، وهم بهذا ينمون أفكارهم، ويشبع خيالهم حتى درجة الإبداع. وفيما يتعلق بالتربية الفكرية لــدى الأقــوام البدائية فهي تختلف تبعا لجنس الطفل ولطراز حياة القبيلة.

وتمتـاز الأقـوام البدائية بإدراكـات حسـية، فالسـمع مـرهب، والبصر حاد، والشم قوي، ينافس الكلاب، والخيال حاد يقـظ، والذاكرة قوية.

أما عن التربية الخلقية والدينية فالأجداد والآباء يحرصون بشدة على نقل مبـادئ السـلوك السـوي والتصـرف السـليم إلى أبنائهم، والأوامر عندهم تتصل بتقديس الأجـداد واحـترام الشيوخ والآباء والشرف.

التربية الشرقية القديمة

وتتضمن التربية الهندية.- التربية لـدى بـني إسـرائيل.-التربية اليابانية.-التربية الصينية.- التربية لدى قدامى المصريين.

التربية الصينية :

فهي نموذج واضح للتربية الشرقية.

خصائصها :

- تتصف بروح المحافظة.
- تنشئ الفرد على عادات فكرية وعملية ماضية.
- لا تقوي أية ملكة، ولا تغـير أية عـادة وفق مقتضـيات الظروف الجديدة.
- الحياة رتيبة.
- السكون المطلق والجمود الفكري، فكل شيء محدد بالتقاليد الموروثة.

التعليم :

- آلي يكسب التلميذ مهارات آلية.
- الاعتناء بالمظهر واللياقة.

- الاعتناء بتمرين الذاكرة - لا بتكـوين الفكـر- من خلال التكرار والحفظ الأصم.

في القرن السادس قبل الميلاد ظهر في الصـين مصـطلحان هما :

لوتسي (Lao-tsee) يمثل روح التحرر والتقدم والبحث عن المثل الأعلى والثورة على العادات، لذا كان الإخفاق نصيبه.

أما الثــاني كونغ تسي (Cong-tsee)، واشــتهر باسم كونفوشــيوس (551 -478 ق . م)، فقد نجح في أفكــاره الــتي تقــول بــالأخلاق العملية والنفعية القائمة على ســلطة الدولة والأسرة، وعلى منفعة الفرد.

يمكن القول أن التربية الصينية ركزت على نشر التعليم حتى غدت الصين أغنى بلاد العالم بالمدارس رغم أنها كــانت تنشر ثقافة سطحية.

التربية لدى قدامى المصريين :

كان المصـريون القـدامى يؤمنـون بـالبعث بعد المـوت، وبخلود الـروح، والثـواب والعقـاب في الـدار الآخـرة، وكـانوا يعتقدون أن الأرواح تعود لتسـكن الأجسـاد من جديـد، ولهـذا لجئــوا إلى التخطيــط، وبنو الأهــرام، ليحفظــوا فيها جثث ملوكهم.

خصائص التربية لدى قدامى المصريين :

- يعيش الطفل – في سن الرابعة- مع ألعابه.
- التربية لم تكن لينة ، فمنذ السنة الأولى من عمر الطفل يمشي عاري القدمين، حليق الرأس، طعامه من خبز الذرة.
- تقدم الم للطفل شيئا من المبادئ الدينية والخلقية.
- الدراسة تشـتمل على الـدين وآداب السـلوك، القــراءة والكتابة، الحساب، السباحة، الرياضة البدنية.

- يتم الانتقال من المدرسة الأولية إلى المدرسة العليا بعد امتحان يؤديه الطالب.

- كـــان يغلب طـــابع الدراسة الفنية والمهنية في التعليم العالي.

- كان الأساتذة يستعملون الضرب بالعصا ، فالنظام المتبع كـان قاسـيا، ومن حكمهم الشـائعة "إن للطلاب صـلبا وهم يفهمون الأمور فهما أفضل عندما يضربون".

من إسهامات المصريين في فن التعليم :

- اســتخدموا طرقا حســية في تعليم العــد، وكــانوا يستخدمون الأشكال في تعليم الهندسة.

- هم من أنشـــؤو أولى المكتبـــات العامة الغنية بـــالكتب العديدة في شتى الموضوعات.

فالحضارة المصرية أولت عناية كبيرة للتربية، وقد كانت وصـية أحد حكمـائهم لابنه "امنح قلبك للعلم وأحبه كما تحب أمك، فلا يعلو على الثقافة شـيء"، ويضـيف "أذكر يا بـني أن أية مهنة من المهن محكومة بسواها، إلا الرجل المثقف، فإنه يحكم نفسه بنفســه". فالمعرفة حسب المصــريين القــدامى وسيلة لبلوغ الثروة والمجد.

النظرية المثالية في التربية

الفلسفة المثالية :

يعتمد النموذج المثالي الذي يشـكل منـاهج التربية لـدى المثــاليين على رؤية أفلاطــون من أن الأفكــار أبدية وأزلية ونهائية، وهي لذلك في غاية الأهمية. وليس المقصود بالأفكار هنا - بـالطبع- تلك الخـواطر العقلية الـتي يترجمها العقل من الرمـوز اللفظيـة، ولكن أفلاطـون يقصد بها في هـذا المقـام

جــوهر الأشــياء والمثل العليا الموجــودة في العــالم العلــوي، والتي يقاس بها كل شيء في هذا العــالم المــادي. إذا كــانت الأشياء في هذا العــالم المــادي من وجهة النظر هــذه تعــرف عن طريق الحــواس، فإنها قد صــيغت على مثــال ســبق عند خلق الكون ونبعت فكرتها من خالقه. والعقل وحده هو الــذي يســتطيع أن يحكم عليها بأنها مطابقة للنمــاذج المثالية الــتي وضـعت أزلا أم لا. وبهـذا المعـنى، فـإن الأفكـار أزلية لا تقبل التغـــير أو التطـــور. ومها قيل من أن عناصر هـــذا العـــالم مستحدثة ومتغيرة تبعا للظروف والملابسات الــتي تظهر من آن لآخر، فـإن الأفكـار والأشـكال المثالية الـتي صـيغت على مثالها هـذه العناصر الموجـودة في عالمنا موجـودة من الأزل وستظل إلى الأبد دون تغير أو تطور.

حقيقة المذهب المثالي :

"المذهب المثالي" من مذاهب التربية الغربية فهو ـ في حقيقته ـــ صـــدى لفلســـفة أفلاطـــون، وتعبـــير عن نظريته المسماة بـــ "المثـل"، ومـؤدى هـذه النظرية أن ثمة عـالمين اثنين : عالماً حسـياً يتـألف من "الأجسـام"، وعالمـاً معقـولاً يتألف من المجردات التي هي "المُثُل". وبنـاء على ذلك قـال الغربيون: إن الإنسان يعيش في عالمين : عالم مادي متغيّـر، وعالم روحاني خالد، وهذا الأخـير هو عـالم المثل العليا الـتي تشكل الهدف الأسمى للتربية والحياة. وهكـذا رأى الغربيـون في الإنسـان جـانبيْن : جانبـاً روحيـاً سـامياً، وجانبـاً جسـدياً تحكمه النوازع الدنيا والشـهوات، وهـذان الجانبـان كـالخطين المتوازيين يتجاوران ولا يلتقيان، ويتناقضان ولا يتكاملان، وهو ما أدى إلى قيـــام ســـلطتين في بلاد الغـــرب: ســـلطة روحية تشـــرف عليها الكنيســـة، وســـلطة زمنية قوامها حكم الواقع مفصولاً عن الدين، وتــرتّب على ذلك الاعتقـاد بـأن الإنسـان أوْلى بالدرس من العالم الخارجي، وأن العلوم الإنسـانية أهم من العلـــــــــــــــــــــوم الطبيعيـــــــــــــــــــــة.

على أنّ دراسة الغربيين للإنسان ـ سواء قُـدِّمت أم أُخّـرت ــ في ظل عقيــدتهم القائمة على فصل الــدين عن الحيــاة لا تأتـي بخير، لأن المقدمات الخاطئة لا تقود إلى نتائج صحيحة؛ ولذا لم تستطع الدراسات الغربية في مجـال النفس والتربية والاجتماع الرقي إلى مستوى العلم، وإن سُمّيت باسم العلم، وهو ما يؤكده إخفـاق الغربـيين في وقف التـدهور السـلوكي الذي يُنذر المجتمعات الغربية بأوخم العواقب.

والنظـرة المثالية الغربية بما تـرتب عليها من فصل بين الدين والحياة خاطئة ومدمرة، وهي ـ كما يقـول (علي عـزت بيجـــوفيتش) رئيس جمهورية البوســنة والهرسك في كتابه المعروف : (الإسلام بين الشـرق والغـرب) ــ هي المسـؤولة عن إخفاق الأيديولوجيات الكـبرى في العـالم؛ فهـذه النظـرة هي الــتي شــطرت العــالم شــطرين متصــادمين بين مادية ملحدة، وكاثوليكية مغرقة في الأسرار، والصواب أنها "وحـدة ثنائية القطب، تضم القضيتين المتصادمتين في العقل الغربي ألا وهمــا: الــروح والمــادة، الســماوي والأرضــي، الإنســاني والحيواني، الـدين والـدنيا. وهـذان المتناقضـان يوجـدان معـاً وجود تفاعل وتزاوج وتكامـل.. كما تتفاعل ذرات الأوكسـجين مع ذرات الإيـدروجين لتنتج المـاء الـذي يشـرب منه الإنسـان والحيوان والنبات".

وقد نبّه بيجـــــــوفيتش على أن طبيعة العقل الأوروبي (أحــادي النظــرة) كــانت ســبباً في عجــزه عن فهم حقيقة الإسلام؛ ولذا أنكر الغربيون الإسلام لسببين متعارضــين؛ فقد أنكره الماديون منهم بوصـفه اتجاهـاً يمينيـاً أي دين غيبيـات، بينما أنكره المتدينون لأنهم رأوا فيه اتجاهاً يســارياً أي حركة اجتماعية سياسية.

ولا تغني عن المذهب المثالي دعـواه أنه إنما يريد ـ من خلال التربية ـ أن يحيط الطفل بالمثل العليا؛ لأنه لا يــدري ما المثل العليا على وجه التحديــد. يقــول ســير برسي نن : " نسـتطيع أن نحكم بأنه لا يمكن أن يكـون هنـاك غـرض عـام

للتربية ما دام هـذا الغـرض يحقق مُثُلاً عليـا؛ لأن هـذه المثل تتعدد بتعدد الأفراد ".

وهذا الاتجاه العقلي للفلسـفة المثالية قد وضع العقـل- بلا شـك- في مرتبة ذات أهمية كـبرى، بحيث لا يكـون العقل شـيئا آخر غـير الـروح مـادام يشـارك في طبيعة المطلـق. وبـــالرغم من وجـــود الجسم والبيئة الاجتماعية والطبيعية إلا أنهما في النهاية يـدخلان في دائـرة العقل ويـذوبان داخلـه. ولـــــذلك فالطبيعة الإنســــانية لا ينظر إليها على أنها جسم منفصل يستجيب لدوافع بيئية، ولكنه جوهر لا يتـأثر بعامته إذا تأثر جزءه. ولهذا تنادي هذه النظرية بتربية الإنسان من جميع جوانبه حتى يصبح كلا مستقيما، ولكن يبقى العقل هو صاحب الاهتمام الأكبر في مناهج هذه النظرية.

إن الواقع بالنسـبة للمثـالي هو عـالم العقـل، والواقعية شـــيء خيـــالي أو روحي وليس ماديـــا، ويعتقد المثـــاليون أن الطبيعة تعتمد على العقل الشـــامل للـــه. وبنـــاء على هـــذه النظرة، فـالتعلم ليس ابتكـارا وإبـداعا- ولكنه تحقيق الفكـرة المطلقة بالنسبة للحقيقة والخير والمثل التي وضـعت سـلفا. وليست قيمة الأفكـــار مبنية على ما لها من أهمية في حيـــاة التلاميذ أو ضـــرورة في إنجـــاز مشـــروعاتهم، أو في ترقية حياتهم، بل إن قيمة الأفكار في ذاتها، حيث إنها تصـور الواقع الممثل للحقـائق اللانهائيـة، ومن أجل ذلك فالأفكـار جـديرة بالتعلم. وهي تستحق أن يكون تعلمها هدفا في حد ذاته.

والمثالية –عمومـا- وثيقة الصـلة بالـدين. وتـؤمن هـذه النظرية بأهمية الحق والخـــير والجمـــال. ويهتم المثـــاليون بالرياضة البدنية، لا من أجل الجسم، فهم لا يهتمون بالمـادة، وإنما من أجل العقل.

إن أصحاب هذا الاتجاه يهتمون بالمثل العليا بالدرجة الأولى.. فهم ينظمون تجارب الجنس البشري ويركزونها ليقدموها لقمة سائغة إلى الطفل.

وهذه الخبرة بحسب مـروجي النظرية هـذه هي نـوعين منها ما يختص بالبيئة الطبيعية ومنها ما يختص بالإنســـان أي العلوم والإنسانيات.

وتعتبر المثالية من أقدم الفلسفات في الثقافة الغربية، الـــتي ارتبط ظهورها ارتباطا وثيقا بزعيمها المفكر اليونـــاني أفلاطـون، وهي كما عرفها لالاند : " الاتجـاه الفلسـفي الـذي يرجع كل وجـــود إلى الفكر بـــالمعنى الأعم لهـــذه الكلمة ". بمعـنى آخر هي المـذهب الـذي يقـول أن الأشـياء الواقعية ليست شيئا آخر غير أفكارنـا، وهي الفكـرة الـتي نجـدها عند أفلاطون في المثل العليا، إذ يرى أن أنفسنا كانت تســبح في هـذا العـالم، أين عـرفت أسـماء الأشـياء بصـورتها التامـة، الكاملـة، قبل نزولها إلى الأرض. وولوجها في الجسد أنسـاها أسماء الأشـياء، فأصـبحت تحـاكي ما رأته وتعلمته في المثل العليا أو العــــــالم الحقيقي، ومن أبـــــــرز أعلامهـــــــا: أفلاطون.هيجل...الخ.

ولد أفلاطون في سـنة 427 ق.م في جزيـرة قريبة من شـاطئ أثينـا، واسـمه في الأصل أرسـطوقليس. ينحـدر من أشــراف أثينا ذوي المنزلة والــثراء. تعلم القــراءة والكتابــة، حفظ شــــعر هومــــيروس، ومبــــادئ الحســـاب والهندسة والموسيقى. كان ذو ذكاء حاد، عميق الفكر، حسن الحــديث، بارع النكتة، ومحبا للجمال. عاش حـتى الثمـانين من عمـره، توفي سنة 347 ق.م.

لقد قسم أفلاطون المجتمع إلى ثلاث طبقات :

- طبقة الحكـام ويتمـيزون بالحكمــة، ويسـيرون شـؤون الدولة.
- طبقة الجند، ويتميزون بالقوة، وتسهر على أمن الحكام.
- طبقة العبيــد، وهي الطبقة الخادمــة، الــتي تقــوم على خدمة طبقة الحكام.

وعلى كل طبقة احـترام الطبق الأعلى منهـا، فلا يجـوز مثلا لطبقة العبيد التطلع إلى طبقة الجند أو الحكـــام، وكـــذا الحال بالنسبة لطبقة الحكام فلا يجـوز للحـاكم أن يـنزل إلى طبقة الجند أو العبيـــد، فما خلق إلا ليكـــون حاكمـــا، وليحكم الشـــعب وعليه وضع الرجل المناسب في المكـــان المناسب ليقوم بالعمل المناسب.

المنهاج وطريقة التدريس في نظر المثالية :

يرى المثاليون أن المنهاج (المنهج) الذي يدرس للتلاميذ ينبغي أن يكون موضوعات ثابتة غير قابلة للتطــور وتنقل من جيل إلى جيـل. حيث تعمل على توســيع فهم الطفل للكــون وللإنسـان نفســه، فتنظيم قـدرات الطفل وتنمية ذكائه يمكن أن تتحقق من دراسة الفنون الحـرة والقـراءة، وكـذا الإطلاع على الكتب العظيمة التي أنتجتها عقول الحكماء والمفكــرين الــتي يمكن أن تخلق الإنســان المثـالي وتوسع فهمه للكــون ولذاته.

ومن ثم يجب أن يوجه اهتمـــام أكـــبر إلى دراسة مـــواد معينة كالتـاريخ والأدب والفلســفة تهتم بالمشـاكل الدائمة للإنســـان، وتعـــبر عن اعتقاداته وأفكـــاره على مر العصـــور التاريخية، وهي تعتبر كنزا للمعرفة والحكمة وتراثا معرفيا.

ولقد اهتمت المثالية بالمادة الدراسية أكثر من اهتمامها بـــالمتعلم، فهي لا تقيم وزنا إلا للمعرفة والحقيقة أما التلميذ فقد لا يكــون له قيمة على الإطلاق، فمنهج المدرسة المثالية هو منهج مقفل يعتمد على المعرفة والكتاب ويتقيد بحـــدود لا يمكن تعـــديلها، حيث يبقى القـــديم على قدمه للحفــاظ على المعرفة والـــتراث ونقله إلى عقـــول المتعلمين. ولا تـــؤمن المثالية بأهمية النشـــاطات الخارجة عن الكتـــاب في منهجها الدراسي لأن مثل هـــذه النشـــاطات لا تســـاهم في تـــدريب عقـــول التلاميذ وملئها بالحقـــائق، بل تهتم بجـــوانب أخـــرى ليست موضوع اهتمام المثالية.

أما النظام المدرسـي، فقد أصـبح المدرسـين يواجهـون مشــكلة بحيث أن الجسم والعقل نوعــان مختلفــان، فإنهما يسـلكان مسـالك متعارضة تعـوق بعضـها البعض، فالطفل لا يستطيع أن يــذهب إلى المدرسة بعقله فقط فلا بد أن يحمل معه جسمه.

إذا أصـبح ينظر إلى التلميذ على أنه شـيء أو بـالأحرى آلة تتلقى المعارف بالطريق الإلقائية في سكون وهدوء، فإذا حـاول أن يحـرك جسـمه قسا عليه المدرسـون بالعقوبـات البدنية المختلفة، وبذلك كان التلميذ المثالي هو الــذي يجلس صـامتا سـاكنا، حـتى يعمل عقله على اسـتيعاب المعلومـات. ومنه كــان هــدف التــدريس ليس حمل التلميذ على معرفة مجموعة من المعلومات بقـدر ما هو محفز له على اكتشـاف معناها لنفسـه، عن طريق خبراته الشخصـية السـابقة، بحيث يصبح لما يتعلمه معنى ومغزى.

المعلم :

المعلم في نظر المثالية ينبغي أن يكون فيلسوفا مفكرا كسقراط، وغيره من الفلاسفة، وقد ركزت المثالية على دور المعلم، وجعلته يحتل المركز الرئيسي في العملية التربويـــة، في حين نظرت إلى المتعلم نظرة سـلبية، فـالمعلم يجب أن يكون قدوة لتلاميذه بما يملكه من معـارف وخـبرات واسـعة، تجعل الطلاب ينهلـون منهلـه، بمعـنى على المعلم أن يكـون موسوعة يعمل على إيصـالها إلى الطلبـة، وأن يكـون مخلصا جـادا في عملـه، والمعلم بفطنته وبصـيرته يعمل على كشف اســتعدادات تلاميــذه، وبــذلك يعطيهم القــدر المناسب من المعارف، وتقتصر عملية التعليم على التذكر والاسترجاع لــذا يجب على المعلم في نظر أفلاطون تنمية هذه القدرة.

النقد :

لقد غال أفلاطون في تربيته المثالية وطريقة التــدريس إلى درجة يصــــعب تحقيقها على أرض الواقــــع، فمثلا تربية

أفلاطون للأطفال على أساس الفضيلة حتى يصبحوا خـيرين، تناسى أن في الإنسـان بـذرتين، بـذرة الخـير وبـذرة الشـر، ويستحيل أن نجد شخص خير محض، كما أن نظام الطبقـات الذي فرضه أفلاطون على المجتمع فيه ظلم لفئة عن فئة.

كما فصل أفلاطون بين الجـانب العقلي والجسـمي، بل حـتى أنه فصل الجـانب العقلي وأعطـاه الأهمية أكـثر من اهتمامه بالجانب الجسمي، وكأننا نستطيع أن نتصور الإنسان بعقله دون جسده.

المثالية كفلسفة تربوية أكدت على:

- الجانب المعرفي وأهمية المعرفة بالنسبة للمتعلم.
- الاهتمام بالثقافة والحفاظ عليها.
- وضع المعلم في مرتبة سـامية واعتبـاره أهم عنصر في العملية التربوية.
- التأكيد على أهمية الجـوانب الخلقية والدينية في تنمية شخصية المتعلم .

غير أنها فشلت و قصرت في:

- فهم طبيعة المتعلم (النظر إليه على أنه عقل أو روح خالصة، الاهتمام بالمعرفة أو تنمية العقل فقط).
- اقتصار الأهداف التربوية على تدريب عقل الإنسـان دون النظر إلى الجوانب التي تتصل بالنواحي الجسمية .
- النظر إلى التلميذ على أنه سلبي يتلقى المعلومات التي يلقيها عليه المعلم (آلـة) وكـذا استخدام العقوبـات البدنية لا يتفق مع ما تـذهب إليه الفلسـفات الأخـرى، فـالموقف التعليمي موقف تفاعل و ليس موقف جامد ثابت فيه طـرف ايجابي هو المعلم و آخر سلبي هو التلميذ.

النظرية الإسلامية في التربية

التربية الإسلامية :

يعرفها حلمي طه رشـــــيد إبـــــراهيم بأنها تنمية جميع جوانب الشخصية الإسلامية الفكرية والعاطفية والجســدية والاجتماعية وتنظيم ســـلوكها على أســـاس من مبـــادئ الإسلام وتعاليمه بغرض تحقيق أهـداف الإسـلام في شـتى مجالات الحياة.

ويعرفها مقداد يالجن بأنها إعداد الفـرد المسـلم إعـدادا كـاملا من جميع النــواحي في جميع مراحل نمــوه للحيــاة الدنيا والآخرة في ضوء المبادئ والقيم وفي ضوء أسـاليب وطرق التربية التي جاء بها الإسلام.

ويعرفها سعيد إسـماعيل علي بأنها تلك المفـاهيم الـتي يرتبط بعضــها ببعض في إطــار فكــري واحد يســتند إلى المبادئ والقيم التي أتى بها الإسلام والتي ترسم عددا من الإجراءات والطرائق العملية يؤدي تنفيـذها إلى أن يسـلك سالكها سلوكا يتفق وعقيدة الإسلام.

ويعرفها علي خليل أبو العيــنين بأنها النشــاط الفــردي والاجتمــاعي الهــادف لتنشــئة الإنســان فكريا وعقيــديا ووجــدانيا واجتماعيا وجســديا وجماليا وخلقيــا، وتزويــده بالمعارف والاتجاهات والقيم والخبرات اللازمة لنموه نموا سليما طبقا لأهداف الإسلام.

ويعرفها عبد الرحمــــان صــــالح عبد الله بأنها عملية مقصودة تستضيء بنور الشريعة، تهدف إلى تنشئة جوانب الشخصــية الإنســانية جميعها لتحقيق العبودية لله ســبحانه وتعــالى، ويقــوم فيها الفــرد ذو كفــاءة عالية بتوجيه تعلم أفراد آخرين وفق طرق ملائمة مستخدمين محتوى تعليميا محددا وطرق تقويم ملائمة.

والملاحظ على تلك التعريفــــات جميعها أنها تؤكد على أن التربية الإســلامية لابد أن تســتمد توجيهاتها وفلســفتها وغاياتها من الشريعة الإســلامية، وبالتــالي فهي تــرفض أن تكــون التربية الإســلامية بمعــزل عن توجيهــات الإســلام وتعاليمه ســواء في إطارها النظــري أو تطبيقاتها العمليــة.

والتربية الإسلامية بهـذا المعـنى هي تربية هادفة مقصـودة لتكوين الفرد المسلم والمجتمع المسـلم والأمة المسـلمة المستخلفة على حمل رسالة الله في الأرض، سـواء تمت تلك التربية في مؤسسات نظامية كالمدرسة والجامعة، أو غير نظامية كالمنزل ووسائل الإعلام.

والتربية الإسلامية بهذا المعنى حسب محب الدين أحمد أبو صـالح هي النظـام الـتربوي الـذي فرضه الله على المسـلمين أن يربـوا أنفسـهم وأولادهم عليه ويوجهـوا أهـاليهم ويرعـوهم في ضـوئه دون غـيره من الأنظمة التربوية الكافرة الملحدة، أو العلماني اللادينية المنحرفة.

والتربية الإسلامية وفق التصور الشامل شـأنها في ذلك شأن كل تربية أخرى في العـالم موضـوعها تربية الإنسـان المسـلم، ومجالها هو جميع مجـالات البحث الـتربوي من فلسفة وتاريخ ومناهج وطرق تدريس وإعـداد معلم وإدارة وتمويل..الخ، منظورا إلى ذلك كله من المنظور الإسـلامي الذي يؤدي تنفيـذه لإلى إيجـاد الفـرد الـذي يسـلك سـلوكا يتفق وعقيدة الإسلام.

وتتكـون النظرية التربوية الإسـلامية من المصـادر التالية :

1- القـرآن والسـنة، ومنهما تـتزود النظرية التربوية بمجموعة من المبادئ الموجهة، وهـذه ليست فرضـيات تثبت عن طريق التجربة، وبالتالي فهي ليست قابلة للرفض.

2 - الدراسات التاريخية والدراسات التربوية لآراء العلماء المسلمين.

3 - دراسة الشخصـيات الإسـلامية اللامعة في مجـال التربية كـابن خلـدون، والغـزالي، وابن تيميـة، وابن القيم، وغيرهم.

4 - معطيات البحوث العلمية الصحيحة التي تلقي الضوء على طبيعة الإنسـان، وطريقة تعلمـه، وكـذلك كل خـبرات البشر التي لا تتعارض مع العقيدة الإسلامية.

....لكل نظرية عناصر ثلاثة :

أ – مصادر.
ب - وسائل وأساليب وطرائق.
ج - مقاصد وغايات.

ولا شك أن أصـحاب أية نظرية قد يختلفـون أو يطـورون أو يغـيرون في عناصـرها الثلاثـة، ابتـداء من المصـادر، ومـرورا بالوسائل والأساليب والطرائق، وانتهاء بالمقاصد والغايات.

أما التصور الإسلامي للتربية"فالمصادر ثابتة، والأهداف أو المقاصد والغايـات ثابتـة، والشـيء الوحيد المتحـرك والمتغير هو الطرائق والوسائل و الأسـاليب الـتي تتغـير كلما تـرقى فهم الإنسـان للأصـول، وكلما اجتهد في الوصـول إلى المقاصد والغايـات، من هنا فقط يـأتي اختلاف "التصـور الإسلامي لمناهج التربيـة" من جيل إلى جيـل، ومن زمن إلى زمن، ومن مكان إلى مكان.

وإذا كان علم النفس العـام والـتربوي قد جـاء متلازمين من مصدر واحد هو كتاب الله وسنة رسوله (ص)، فإنهما قد جـاءا وبينهما فاصل زمـني في علم النفس الغـربي بسـبب اعتمادها على تطـور الفكر في مصـادر ونظريـات شـتى مختلفة ومتناقضـة. وإذا كـان علم النفس الإسـلامي العـام والتربوي قد صدرا من علم شامل محيط بـالنفس الإنسـانية من الأبد إلى الأزل.

وبمعـنى آخر حسب محمد رشـاد خليل فـإن علم النفس الـتربوي هو تطـبيق لنظريـات التحليلـيين والسـلوكيين والجشتلطيين وغيرهم من المؤمنين بالمذهب الطـبيعي على اختلاف أشـكالهم. وهـذه المـدارس كلها لا تعـرف الإنسـان المخلوق، وإنما تتكلم عن إنسان طبيعي لا روح له.

فلسفة التربية، ونظرية التربية :

تعتمد منــاهج التربية كلها تقريبــا-ما عــدا منهج التربية الإسلامية - على نظريات تربوية. و النظريـات التربوية تعتمد بدورها على فلسفات عامة، فما الفلسفة، وما النظريـة، وما العلاقة بينهما، وهل يحتاج منهج التربية الإسلامية إلى فلسفة أو إلى نظرية؟ هذا ما نجيب عنه فيما يلي :

مفهوم الفلسفة :

الفلسـفة مصـطلح يونـاني الأصل مكـون من كلمـتين: "فيلو"، ومعناها حب، "صـوفيا" ومعناها الحكمـة، فالفلسـفة إذن هي حب الحكمة أو محبة الحكمــة، وبــالرغم من جاذبية هذا المفهوم للوهلة الأولى، إلا أن الفلاسـفة والمفكـرين قد اختلفوا بل وتناقضوا في ماذا تعـني محبة الحكمـة؟ وما زال هذا الاختلاف والتناقض قائما منذ أن نشأ هذا المصـطلح إلى يومنا هــذا، فــالبعض يــرى أن الفلســفة هي العلم بحقــائق الأشياء والعمل بما هو أصلح، والبعض يرى أنها مفهوم جامع للكون بما فيه من جماد وحيوان ونبات، وثالث يرى أنها علم دراسة الغيبيات وما وراء الطبيعة. والراجح أن الفلسـفة هي تصور للكون والإنسـان والحيـاة ولطبيعة العلاقـات بين هـذه العناصــر. وقد ظل مفهــوم الفلســفة يحمل طابعا فرديــا، وبقيت مذاهبها مجرد وجهات نظر تحمل شارة أصـحابها إلى يومنا هــذا. ومع ذلك فلكل فلســفة تصــور خــاص للكــون والإنسان والحياة.

أما فلســـفة التربية الغربية فهي باختصــــار الجـــــانب التطـبيقي للفلسـفة العامة في ميـدان التربيـة. ومن وجهة النظر هـذه يصـبح من وظـائف الفيلسـوف الـتربوي تطـبيق مبادئ الفلسـفة المثالية أو الواقعية أو البراجماتية أو ما إلى ذلك على التربيـة. ولـذا فـإن من ينظر في أسـماء مـدارس فلسفة التربية يجد أنها ذات المدارس الفكرية الـتي يتحـدث عنها الفلاسـفة.فهنـاك فلسـفة مثالية عامــة،و هنــاك أيضا

فلسفة مثالية في التربيـة، وهنـاك فلسـفة براجماتية عامـة، هناك فلسفة براجماتية في التربية...وهكذا.

مفهوم النظرية التربوية :

النظرية بمعناها العــام الــذي يشــيع في الغــرب، هي تفســير بعض الأمــور في الماضي أو الحاضر أو المســتقبل استنادا إلى اعتقاد ثابت أو مفترض.

والنظرية العلمية بمعناها الــدقيق، هي محاولة لتفســير عــدد من الفــروض أو قــوانين الطبيعة من خلال وضـعها في إطار عقلي عام.

والنظرية التربوية هي مجموع المبـادئ المترابطة الـتي توجه العملية التربوية و تحكم الممارسات التعليمية.

فـــإذا كـــانت النظرية العلمية وصـــفية وتفســـيرية في الأســـاس، فـــإن وظيفة النظرية التربويـــة-كما يقـــول بـــول هيرست - هي التشخيص والعلاج. وإذا كانت النظرية العلمية تحـــول وصف وتفســـير ما هو قـــائم، فـــإن النظرية التربوية تصف وتقـــــرر ما ينبغي عمله مع الناشـــــئة، وتوجه وترشد الممارسات التربوية.

ومن هذا المنطلق فإن بول هيرست وغيره من المربين الغربيين الذين يرفضون بنـاء النظرية التربويـة؛ لأنها تمـدهم بالقيم التي يريدون غرسها في الناشئة.

التربية عند العرب المسلمين

تعتـبر التربية المـرآة الـتي تعكس أنظمة المجتمع على اختلافها السياسية والاقتصادية والاجتماعية وعقائده وتقاليـده وعاداتــه، والتربية العربية الإســلامية تعكس وضــوح تعــاليم الإســلام الســمحة وعقائــده الســامية.ذلك أن الإســلام - إلى جــانب ما دعا إليه من الإيمــان بعقائــده الســامية - دعا إلى التمسك بتعاليم الأخلاق الفاضلة التي عـدها شـرطاً أساسـياً للحياة الدينية الصالحة. وهنـاك عـدة مبـادئ قد أثـرت بصـفة

خاصة في تطـور النظرية التربوية منها مبـدأ "المسـاواة"...؛ المســـاواة بين معتنقي الـــدين الجديـــد، بغضّ النظر عن جنسـياتهم وألـوانهم. وثيقة المسـاواة هـذه أيـدها الله تعـالى بقوله الكــريم: "يا أيها النــاس إنا خلقنــاكم من ذكر وأنــثى وجعلنــاكم شــعوبا وقبائل لتعــارفوا إن أكــرمكم عند الله أتقـاكم". الآيـة/13/ من سـورة الحجـرات. وأتبع ذلك بمبـدأ "الإخـاء والأخـوة": "إنما المؤمنـون إخـوة". (الآيـة/10/ من سورة الحجرات). والطابع العام للتربية الإسـلامية يتجلى في نزعتها المثالية في تقـــديم العلم والحث على طلبـــه، وفي الاهتمـــام بالفضـــائل الخلقيـــة، ثم في مرونتها في طـــرق التحصـيل واصـطباغها بـروح الديمقراطية الـتي قضت على الفروق بين الشعوب والأجناس والطبقات في مجـال التعليم والدّين، وإعطاء الأفراد فرصاً متساوية في التحصيل.

أغراض التربية الإسلامية :

- الغرض الديني :

منذ أن نـزل القـران الكـريم وهو مرجع المسـلمين في أمور العبادة والتشريع والحياة الاجتماعية بشـتى مظاهرهـا.. حيث يعود إليه الفضل في انتشار القراءة والكتابة، وتأسـيس المدارس، ونشأة العلوم المختلفة لخدمته وتفسـيره وفهمـه. غير أن الطابع العام للتربية عند المسلمين لم يكن دينياً بحتاً ولا دنيويـاً بحتـاً وإنما كـان يلاءم بين الـدين والـدنيا، فكـانت التربية تهدف إلى إعداد النشء للحياة الدنيا وللآخرة معاً في إطـار الآية الكريمـة: "وابتغ فيما آتـاك الله الـدار الآخـرة ولا تنس نصيبك من الدنيا". (الآية /77 / من سورة القصص).

- الغرض الاجتماعي :

هـــدفت التربية بجـــانب الـــدين والأخلاق إلى معـــانٍ اجتماعية عــبرت عنها مــأثوراتهم.. فقد قــالٍ (مصــعب بن الزبير) لابنه " تعلم العلم، فإن لم يكن لك مالاً كان جمـالاً... وإن لم يكن لك جمــالاً كــان لك مــالاً". ونجد أنه حينما بــدأ

العلمــاء يَكْثُــرون ويتمــيزون في علــومهم تبعــاً لنمو الحركة العلمية وازدهارهــا، ظهــرت طبقة جديــدة في المجتمع هي طبقة العلماء التي نـالت مكانة رفيعة عند الخلفـاء والأمـراء، مما دعا الناس إلى الإقبال على التعلم لينـالوا هـذه الحظـوة الممتـازة في المجتمـع. وقد شـجع ذلك على التنـافس على الابتكار وانتشار الثقافة وازدهارها.

غرض المنفعة :

كان من زيادة التدين أن ظهر التحرّج من أخذ الأجر في العلـوم الدينية المباشـرة، مثل تحفيظ القـرآن الكـريم، وإن كـان النـبي صـلى الله عليه وسـلم قد قَبِـلَ أن يفـدي بعض الأسرى نظير قيامهم بتعليم بعض أطفال المسلمين القــراءة والكتابة مما يوضح أن المبدأ صحيح بذاته...

هذا وكانت وظائف القضاء والتعليم غايات سعى إليها كثير من الناس وأعدوا أنفسـهم لهـا، وقد كـان لرغبة النـاس في حفظ القـرآن والتفقه في الـدين أثرها في نشـوء الحاجة الى المــدارس حيث كــانت المدرسة الأولى هي المســجد، فكان عامة النـاس الـذين يرغبـون في تعليم أولادهم يبعثـون بهم إلى المسـاجد حيث كـانت تعقد حلقـات لدراسة القـران والحـديث.. وكـانت المسـاجد في معظم المـدائن الإسـلامية مراكز التعليم لهـــا.. ولم تكن المســـائل الدينية فحسب هي موضوع الدرس في هذه المجالس بل كانت تعالج فيها أيضـــاً الموضــوعات اللغوية والشـعرية إلى جــانب النــدوات الأدبية الـتي تنعقد في بيـوت المثقفين والأدبـاء الـتي عـرفت باسم "مجالس الأدب".

ومن أنـواع المـدارس- غـير الكتـاتيب- لتعليم الصـبيان: بعض المنـازل والحـوانيت الـتي كـانت تكمل عمل المسـاجد والكتاتيب. وكانت المـدارس العالية ك"بيت الحكمـة" ببغـداد للتعليم العالي: الذي يعتبر أول معهد هام في الإسلام، فكــان

مكاناً للترجمة ومجمعاً علمياً ومكتبة عامة، وكـان فيه مرصد متصل به لتعليم الفلك.

وكان أول مجمع علمي حقيقي هو" المدرسة النَّظَّامية" الــتي أسســها نِظَـام الملك والــتي اهتمت بحاجـات الطلبة البدنيــة، وأصــبح فيما بعد نموذجـاً لمعاهد التعليم العليـا. أما المدارس فقد نشأت في العصر العباسي وانتشرت في البلاد الإسلامية وتنـوعت. وكـانت التربية الإسـلامية تعـنى بـالمعلم الــذي ســتوكل إليه مهمة التعليم عناية خاصــة، حيث كــانت شديدة الفطنة لما يجب أن يؤخذ به في هذا السبيل، فعــنيت أول ما عـــنيت ببيـــان ما يجب أن يتحلى به المعلمـــون من مكارم الأخلاق ومحاسن المزايا، يقـول ابن سـينا: "ينبغي أن يكـون مـؤدب الصـبي عـاقلاً ذا دين، بصـيراً برياضة الأخلاق، حاذقاً بتخريج الصبيان، وقوراً، رزينـاً، حلـواً، لبيبـاً، ذا مـروءة ونظافة ونزاهة".

ولقد رسم كثير من الأئمة شخصية المعلم بدقة وحددوا أبعادها النفسية وأفاضـوا في الصـفات الـتي يجب أن تتـوافر في المعلم والواجبات التي ينبغي أن يلـتزم بها المربـون نحو طلبتهم. فقد كـــــــــان على المعلم أولاً الاطلاع والتنقيب والمراجعة.

والعنصر الثـــــاني في عملية التربية هو التلميـــــذ، وهو العنصر الأهم، فلقد اهتم أســـــــــاتذة التربية العربية بكل ما يســـاعد التلميذ على التعلم، فـــالغزالي يـــرى أن من آداب الطـالب أن يقلل علائقه من الاشـتغال بالـدنيا، فـإن العلائق شــاغلة وصــارفة، ويســتدل على وجهة نظــرة هــذه ببعض المأثورات التي تقول إن" العلم لا يعطيك بعضه حــتى تعطيه كُلَّك". كما اهتم الأئمة بالمنـاظرة الـتي تسـاعد التلميذ على تنمية قدرته على التعبـير عن نفسه وتـرتيب أفكـاره وتجديد نشاطه التلقائي. ومن العوامل المساعدة على التعلم: اختيار الــوقت وتحديد الســاعات الملائمة للقــراءة. وأما المكــان المناسب للدراسة والحفظ فأجود أمـاكن الحفظ هي الغـرف

وكل موضع بعيد عن الملهيـات. ومن العوامل الأخـرى الـتي دعوا إليها ألاّ يكتفي الطالب من الاستفادة وأن يكـون دائمـاً مستعداً لتحصـيل العلم وألاّ يتكـبر على العلم ولا يتـآمر على المعلم فهو لن ينال العلم إلا بالتواضع وإلقاء السـمع. كما أن الأئمة قد نصـحوا الطلبة ألا يـدركهم الحيـاء من سـؤال ما يُشْـكِل عليهم لأن الاسـتحياء يفـوت عليهم مصـلحتهم. كما اهتموا أيضاً بالفهم فلا ينبغي أن يكتب المتعلم شيئاً لا يفهمه فإنه يُذهب الفطنة ويضيع أوقاته، وإذا تهاون في الفهم يعتـاد ذلك فلا يفهم الكلام اليسير.

أما بالنسـبة لأسـاليب الدراسة كما هو متبع في القـرن الرابع الهجري، أي تنظيم الوقت الدراسي للتلاميذ، فقد كـان الصبي يذهب مبكراً إلى الكُتّاب فيبدأ بحفظ القرآن ثم يتعلم الكتابة، وعند الظهر يعود إلى المنزل لتنـاول الغـداء ثم يرجع بعد الظهر ويظل حتى آخر النهار، وكانت عطلة الصبيان تبـدأ من ظهر يوم الخميس وسـحابة يـوم الجمعة ثم يعـودون في صـباح يـوم السـبت. كـان الطفل يـذهب إلى المكتب وسـنه قريبة من السابعة ثم يقضي ما يقارب ثلاث سنوات أو أربعـاً في استظهار القرآن والوقوف على أصول الدين وتعلم بعض مبادئ اللغة والشعر، وبعد ذلك ينقل إلى المدارس. أما منهج المرحلة التالية فكان يشـتمل على القـرآن والتفسـير والفقه والنحو والأدب والشعر والحساب والهندسة والحديث.

وتشـتمل مرحلة التعليم الثالثة علومـاً متنوعة كـالطب والكيمياء والرياضيات والفلك والطبيعيات والإلهيات والمنطق والموسيقى والحيـوان والنبـات. وقد جـرت طريقة التـدريس في تعليم التلاميذ على ثلاثة أساليب هي: الإلقاء الـذي يمكن أن يسـمى (المحاضـرة)، والإملاء أو التلقين، ثم المناقشة أو المـذاكرة أو المنـاظرة. وقد فطن الأئمة إلى أن من شـروط التفكير الصحيح أن تكون الألفاظ صحيحة محددة في الـذهن لأن تجارب الطفل محـدودة وانتباهه ضـيّق المجـال، والمعلم هو الذي يساعده على ربط الأشـياء بعضـها ببعض وعلى فهم

ما لا يعلم في ضوء ما يعلم. والمـدرس لا يسـتطيع أن يجعل تلاميـذه مهتمين بموضـوع ما اهتمامـاً عميقـاً إلا إذا كـان هو نفسه مهتمـاً كل الاهتمـام بهـذا الموضـوع ومتحمسـاً لـه، فالمدرس العالم هو وحده القادر على تزويد سِواه بالعلم.

ويـــرى خالد روشه أن العملية التربوية تظل قاصـــرة عـاجزة على أن تـؤتى ثمارها مـادامت الحركة الإسـلامية لم تستطع أن تنتج المربين الأكفـاء الـذين يسـتطيعون التطـبيق العملي للأطر النظرية المنهجية للعمل الإسلامي.

وعملية إنتـــاج المـــربي الكفء عملية معقـــدة للغاية تتشابك فيها عدة محاور إنسـانية واجتماعية ونفسـية تخرجها عن كونها عملية معملية قياســية بــالمعنى الــذي ينص عليه المنهج التجريـــــبي العلمي المعملي..فالعناصر الإنســـــانية المتكاثرة - كمدى رسـوخ العقائد والقيم والمبـادئ الشـرعية ومـــدى الاســـتقرار النفسي للمـــربي وقربه أو بعـــده عن الشخصـــية الســـوية ومـــدى تشـــربه للأخلاق النبوية ومـــدى الاستعداد للبذل في سبيل تلك العقائد والقناعـات - والـتي لا يمكن اختبارها معمليـاً، حيث يسـتحيل تثـبيت بعض العوامل المـؤثرة في الاختبـار وتغيـير الأخـرى تجعل هنـاك ما يشـبه الاستحالة في قبول معادلات كتلك المعـادلات الكيميائية ثابتة النتـــائج أو التطبيقـــات الفيزيائية ثابتة التجـــريب في عملية التربية الإنسانية!

وإذا اعتبرنا العملية التربوية الناجحة هي " ما يجب أن تقـــوم على عـــدة خطـــوات متتالية ومتجانسة ومتبادلة بين القائم بها (المربي) والمستقبل لها (المتعلم أو المتربي) وأن يكـــون ذلك في إطـــار نظـــري منهجي مقبـــول يعتمد على أساليب مختلفة بما يتناسب وظروف التطبيق ".. فإننا نـدرك مدى أهمية القائم المحرك لتلك العملية وهو المربي.

- نظرات التربويين.. رؤية مقارنة :

اختلفت نظريـــات الـــتربويين فيما هو أساسي وما هو فــرعي من العناصر الأولية المطلــوب وجودها لإنجــاح عملية تكوين وإنتاج المربي الكفء، وكان من نتيجة هـذا الخلاف أن نـادى البعض بتحويل المجتمع المسـلم كله إلى مـربين ورأى هؤلاء إمكانية تحويل أي مسلم أياً كانت صفاته وإمكاناته إلى مــرب لأجيــال وموجه لأمة... ولاشك أن هــذا الاتجــاه – وهو الاتجـاه السـائد الآن بين طوائف العمل الإسـلامي – لا يفـرق بين الأدوار التي يجب أن يقوم بها الأفــراد كل على حــده وما هي المواصـــــفات المطلوبة لكل دور، فإنه ولاشك يجب أن يفــرق بين دور المســلم كداعية إلى الله وبين دوره كــإداري وقيادي ميداني وبين دوره كمرب ومعلم..

فالداعية وصف عــام يجمع شــتى الأدوار وأما القيــادي الميـداني والإداري فيحتـاج إلى مواصـفات قد تخصه بالـذات دون غيره, من الخبرة والحزم الشديد والجرأة والشجاعة والمغـــــامرة والمبـــــادرة والتتبع والاستقصـــــاء والحكمة والفراسة... إلى غير ذلك مما هو معروف مما كان يتصف به وبأكثر منه القـادة المغـاوير أصـحاب النـبي _صـلى الله عليه وسلم_ في غـزواتهم وحـروبهم وفتوحـاتهم.. فلك أن تتصـور شخصـية كشخصـية خالد بن الوليد أو عمــرو بن العــاص أو غيرهم في مقابلة شخصـية مـدار عملها على التربية والتعليم والتقـــويم والتوجيه للأمة كمعـــاذ بن جبل وعبد الله بن عمر وعبد الله بن عباس _ رضي الله عنهم أجمعين _..

- اتجاهـات اختيـار الصـفات.. فشخصـية القائد إذن هي تلك الشخصية التي تستطيع تحقيق إنجازات الأهداف المعينة لها من خلال توجيه الأفـراد التـابعين لهـا، فهي إذن شخصـية ينتهي دورها المعين عند بلـوغ الهـدف المحـدد، أما شخصـية المربي : فهي تلك الشخصية الـتي تسـتطيع تشـكيل الأفـراد وتهيئتهم على شتى المستويات العلمية والإيمانية والســلوكية

وغيرهـا.. وبـالعموم فـإن هنـاك اتجـاهين في طريقة اختيـار المربين :

الأول: اتجـــاه التشـــدد في الانتقـــاء والمبالغة في تحديد الصفات الخاصة بالمربي، وهو اتجــاه تغلب عليه المثالية في تصــور حــال المــربي؛ بحيث ينتهي الأمر عند مطابقة هــذه المواصـفات واقعيـاً إلى صـورة نظرية على الأوراق لا علاقة لها بالتطبيق في الواقع.

الثاني: يقوم على التساهل في انتقاء صفات المربي؛ بحيث تتسع الدائرة لتشمل أعداداً كبيرة جداً، ودافع ذلك الاتجاه تغليب احتياجات الدعوة وتبعات انتشارها وانفتاحها وزيادة أعداد المتلقين
وكلا الاتجاهين قد أثبت الواقع التطبيقي فشله..!

فالاتجاه الأول تعطيل للعمل الـتربوي إذ يربطه بالمثـال النادر التحقـق، وإعاقة لجهـود الارتقـاء بـه، ومـدعاة لكل من يعجز عن محاكاة الصورة المثالية أن يـتراجع ويـترك العمـل، أما الاتجاه الثـاني يـؤدي إلى إتاحة الفرصة لغـير ذوي الأهلية والكفاية وهي مهلكة لهم، فوق أنها مضيعة للعمل. وهنا تـبرز الحاجة لوضع نمـــــوذج للقـــــائمين على العملية التربوية يسترشــدون على أساسه بحيث يتلافى ســلبيات النمــوذجين السابقين ويسهل تطبيقه واقعيا.

- العناصر الأساسية المطلوبة لإنتاج المربي الكفء ونستطيع أن نقـــول من خلال الاســـتقراء العملي والعلمي: إن هنـــاك معطيـــات معينة تقـــترب - إذا اجتمعت - من عملية ناجحة لإنتـاج مـرب نـاجح، وهـذه المعطيـات هي (العمق الإيمـاني، الشخصية السوية، العلم التطـبيقي، البيئة المناسـبة للتربيـة، المهــارات المخصوصــة، التقــويم) ونحــاول أن نتلمس أهم مواصفات كل عنصر من تلك العناصر:

أولاً: العمق الإيماني:

وهو العنصر الأول الــذي ينبغي تــوافره في الشخصــية المرشحة للقيـام بالعملية التربويـة، فبدونه تفشل الشخصـية في تحقيق أهــدافها، بل لا نبــالغ إذا قلنـــا: إن العملية كلها تتعرض للفشل الذريع، ومن عجب ما رأينا في بعض أوســاط العمل الإسلامي أن تسند العمل الـتربوي إلى بعض المــربين لا لشــيء غــير أنهم نشــطاء حركــيين – كما يحلو للبعض تسميتهم – وتناسى من كلفهم بتلك الأعمـال شـرط الإيمـان العميق الذي هو الشرط الأول في الشخصية التربوية، والذي يقوم أساسه على عدة محاور نذكر بعضها :

أ - الإخلاص:

فكلام المــربي الــذي يفتقر إلى الإخلاص كــدخان في الهـواء لن ينتفع به أحـد، وإنما الإخلاص زينة الكلام وعطـره، يجـذب إلى سـماعه السـامعين ويقـرب منه اللاهين، سـمع الحسن يومـاً واعظـاً يعظ النـاس، فقـال لـه: يا هـذا إما أن يكون في قلبك شراً أو في قلبي، إن حديثك لا يمس قلـبي!! والمــــربي المخلص يوفقه الله في انتقــــاء كلامه وموافقة المناسب من أوقاته والمــؤثر من ألفاظه والحــديث المخلص هو أشد الأحاديث إقناعاً وثباتـاً في قلب السـامع، يـروي أحد تلاميذ القعنبي شيخ البخاري يقول: كان الشيخ يحـدثنا ولحيته ترتش بالدموع!!

ب – الصبر:

ودافع الصبر هو الإيمـان العميق الـذي نتحـدث عنه وإذا ضعف الإيمـان ضـعف الصـبر، ومقصـودنا في الصـبر كعنصر أساسي من عناصر شخصــية المــربي المكونة أن يســتطيع الصبر على متعلميه ومتربيه والمجتمعـات الـتي يتوجه إليهـا، وكـذا الصــبر على دعوته وأن يثبت عليها وعلى مبادئه وقيمه

ومعتقداته، روى عبد الله بن الإمام أحمد أنه سأل أباه يوماً : يا أبت متى الراحة؟ فقال: عند أول قدم أضعها في الجنة!

ج – الزهد :
وهو مطلب هام وعنصر أسـاس في شخصـية المـربي، ومعناه الإعراض عن الزينة والالتفات عن المتاع ورجاء الجنة في الآخـرة، فليس شـيئاً أسـوأ من مـرب غـارق في ملـذات الـــدنيا ومتاعها وزخرفها وما من شـــيء أســـوأ أثـــراً على المتربين من مرب منكب على جمع الـدينار والـدرهم وتغيـير الثياب وتبديلها، وتعمير الـبيوت وبنائهـا، ومهما اختلف النـاس في تعريف الزهد والنظر له يبقى حال النبي _صلى الله عليه وسـلم_ والصـحابة والتـابعين والعلمـاء هو النمـوذج المثـالي الأوضح للاقتداء به، ولقد علمنا أنه ما من أحد منهم إلا وكـان معرضا عن الدنيا وزينتها راغباً في الآخرة وجنتها ... وللأسف فكم رأينا من أحوال لمن يشتغلون بالعملية التربوية في هذه الأزمـان وهم غـارقون في الإسـراف والزخـرف، فكيف إذن نتصور صفات الجيل الناتج من هكذا مـربين؟! يـروي الـذهبي في الســـير أن الإمـــام أحمد لما ســـافر إلى عبد الـــرزاق انقطعت به النفقة فاشتغل حمالاً بأنصاف الـدراهم ليشـترى طعاما يتقـوت بـه، فـرآه عبد الـرزاق وهو يحمل على ظهـره المتاع، فانفرد به خلف باب بيته وهو قادم للدرس فقـال لـه: يا أحمد إنه عـادة لا تجتمع عنـدي النفقة ولكنـني جمعت لك من أهل البيت بعض الدراهم فخـذها وانتفع بها فقـال أحمـد: لو كنت آخــذاً من أحد لأخــذت منك يا إمــام، ولكنــني معي نفقتي التي تكفينى وتزيد حتى أعود!!

موقف النظرية التربوية الإسلامية.. من النظرية التربوية الغربية

يقـــدم عبد المجيد بن مســعود موقف النظرية التربوية الإسـلامية من النظرية التربوية الغربيــة، فلعل من الثــوابت

التي أصبحت راسخة في وجداننا الحضاري وسلوكنا الفكــري ـ نحن المسلمين ـ في العصر الحـديث، وبـاتت تتحكـم بقـدر غــير يســير في منهج دراســتنا للظــواهر، وتحليلنا لمختلف القضايا الفكرية والتربويـة، لعل من تلك الثـوابت: أن نعـرض الأنساق والنظم الإسلامية المرتبطة بشتى مجـالات النشـاط النظري والفكري، في ســياق المقارنة بينها وبين مثيلاتها في عــالم الغــرب، ولا شك أن هــذا الثـابت النســبي ستســتمر مســـوغاته وفعالية تـــأثيره على تحليلاتنا ودراســـتنا الفكرية والنظرية، ما دام هناك في واقعنا المعاصر فئات عريضة من النـاس تنظر إلى الغـرب على أنه مركز الحضـارة والإشـعاع الفكري المستنير الذي لا نملك إزاءه إلا أن نطـأطئ رؤوسـنا في خشوع! من هنا رأيتـني أقبل على دراسة موقف النظرية التربوية الغربية ومناقشتها في ضوء معالم التربية الإسلامية؛ بغرض إبراز التصور التربوي الإسـلامي للتربيـة. والواقـع: أن منهجية المقابلة هذه لا يمكن للتصور الإسـلامي إلا أن يخـرج منها منتصـــراً مرفـــوع الـــرأس؛ لأنه ينطلق من موقع قـــوة يستمدها من ربانية مصـدره الـتي تمنحه التـنزه عن التجـاوز والضـعف، والاهـتزاز والقصـور، لأن منهجية المقابلة تقتضي عرض الصـورة كاملة أمـام النـاس ـــ بكلى طرفيها ـــ فيتضح الطرف الهزيل من الطـرف القـوي، من خلال إبـراز العناصر والمكونات التي تدخل في نسـيج كل بناء نظري على حـدة.

النظرية التربوية عرض وتقديم:

هنـاك قواسم مشـتركة بين النظريـات التربوية الغربية تتمثل فيما يلي :

أولاً : الاعتماد المطلق على العقل :

منذ البداية يمكننا أن نلفت النظر إلى حقيقة أســـــاس مفادها : أن النظريات الغربية على تعـددها وتباينها في بعض الخصائص والصفات، تكـاد يجمعها قاسم مشـترك هو : كونها صادرة عن مصدر وحيد في المعرفة هو : العقل البشري في حركته ومعاناته وقلقه المأســاوي في البحث عن الحقيقـــة،

وكونها صـادرة عن تصـور واحد للكـون والإنسـان والحيـاة. والجــــدير بالاعتبـــــار أنه ما من نظرية في التربية إلا وهي انعكاس لمذهب فلسفي مـا، وهـذه قاعـدة عامة لا يمكن أن يند عنها أي مذهب تربـوي . ولا تعـدو الاختلافـات الـتي تظهر بين نظرية وأخرى أن تكون تعبـيراً عن الاختلاف والتنـوع في الملابسات والتطـورات التاريخية الـتي مـرت بها المجتمعـات الغربيــة، بكل ما تحمله تلك التطــورات من أبعــاد سياســية واجتماعية واقتصادية وعلمية وغيرها.

ثانيـــاً : النظريـــات التربوية الغربية ضــيقة الأفق أحادية النظـــرة، فالنظرية التربوية المثالية هي صـــدى للفلســـفة الأفلاطونية حيث يقـــول أفلاطـــون بعـــالمين : (العـــالم المحسـوس) ويتـألف من الأجسـام أو الماديـات، و (العـالم المعقـــول) وهو يتكـــون من الموجـــودات المجـــردة. فتلك النظرية تنطلق أساسـاً من (الصـدارة المطلقة للـروح على المــادة) وهي تفضي إلى تصــرف تـأملي يهمل المشــكلات الزمنيــة، وطبيعة الإنســان الأرضــية، وتعـنى أساسـاً بكمـال الروح ونجاتها.

وانطلاقاً من هذه المعطيات يتجلى لنا الطـابع النظـري الــذي يكتســيه التعليم في إطــار النظرية المثاليــة؛ حيث إن الهدف من التربية يــرمي بالدرجة الأولى إلى (تمـرس العقل بـالتراث الفكـري والعقلي الـذي خلفته الأجيـال السـابقة، بل اكتسب هـذا الـتراث صـبغة القداسة وأصـبح ينقل بحرفيتــه، وارتبطت موضــوعات الدراسة بضــرورات الــتراث بــدلاً من ضرورات الواقع، وصارت صـلتها الوثيقة بالماضي في تحــوّل دون ارتباطها بالحاضر والمستقبل.

أما المــذهب الطـبيعي، فإنه على العكس من المــذهب المثــــالي؛ إذ يركز على الجسد وما به من عواطف وغرائز وميـول، فيعطيها الأهمية القصـوى على حسـاب العقـل. وإن كان من المعلوم أن هذا المذهب قد تجاوز من طـرف التيــار النفسي في التربية الــذي يســتمد أسسه من رائد المــذهب

نفسه (روسو)، حيث يرى (بـأن اللجـوء إلى علم النفس هو الإمكانية الوحيـــدة لتوفـــير المعيـــار الحقيقي لموضـــوعية البيــداغوجيا). ومما يؤخذ أيضــاً على هــذه النظرية تضــييق نطـاق التربية بحيث ينحصر في الطفــل، الأمر الــذي أدركت التربية المعاصــرة خطــأه وقصــوره فوسّــعت نطــاق التربية ليشـــمل المراهق والراشد والشـــيخ، وهـــذا ما أكـــدت عليه الرابطة الدولية الجديـــدة - للتربية الجديـــدة. أما المـــذهب البرجماتي، وهو ذلك المذهب الذي يحـوّل (النظر بعيـداً عن الأشياء الأولية والمبادئ والقـوانين والحتميـات المسـلّم بهـا، (ويوجه) النظر نحو الأشياء الأخيرة: الثمرات، النتـائج، الآثـار. فـــإن مركـز الثقـل فـي اهتمامـه لا ينصـــبّ على الحقـــائق الثابتة، وإنما على ما يحصله الإنسان من منافع يستثمرها في حياته العلمية حـــــــــتى إنه ينظر إلى الحقيقة على أنها هي المنفعة وفي هذا (خلط واضح بين الحقيقة نفسـها، والهـدف الأساس من محاولة الظفر بها، فقد ينبغي أن يكـون الغـرض من اكتســـاب الحقـــائق هو اســـتثمارها في المجـــال العملي والاستنارة بها في تجارب الحيـاة، ولكن ليس هـذا هو معـنى الحقيقة بالذات، فإعطاء المعنى العلمي - البحت - للحقيقة، وتجريـــدها من خاصـــية الكشف عما هو موجـــود وســـابق! استسـلام مطلق للشك الفلسـفي الـذي تحـارب التصـورية والسفسطة لأجله، وليس مجرد الاحتفاظ بلفظة الحقيقة في مفهـوم آخر كافيـاً للـرد عليـه، أو التخلص منـه، وما دام تيـار الحياة متنامياً في سيره، فـإن حقـائق جديـدة تلغي وتتجـاوز الحقـائق القديمـة، فلا شــيء يبقى ثابتـاً!، وفي ضــوء هــذه القناعة فـإن أصـحاب هـذا المـذهب يـرون أن التربية والنمو صـنوان وليس للنمو غاية تتجـاوزه أو تعلو عليـه، فغاية النمو هو النمو ذاته. إن من عيوب هذا المـذهب جعله الحيـاة الحاضـــرة محـــوراً وحيـــداً للتربية دون الالتفـــات للحيـــاة المستقبلية، الأمر الذي جعله يفتقد قاعدة صلبة من المبـادئ والأهداف الثابتة الـتي تضـبط حركة الحيـاة، وتحمي الإنسـان

من التيه والقلق والتــأرجح بين أحــداث الحيــاة وتطوراتها المتلاحقــة، وتلك نتيجة حتمية لإغفاله للجــانب الــروحي في الإنسان ورفضه للإيمان بما وراء المــادة، وهــذا ما حكم على نظريته التربوية بالــدوران في حلقة مفرغــة، فهي تــدور مع حركة الحيـاة المادية حيث دارت من غـير الاسـتناد إلى مبـدأ عميق ومقيـاس دقيق تفصل بواسـطته بين الغث والسـمين، والصالح والطالح ضمن تراث الإنسـانية المـترامي الأطـراف، وتنفذ بواسطته وراء أسوار الحياة المادية الضيقة.

سمات عامة في التربية الغربية:

وهكذا فإننا إذا تأملنا المذاهب التربوية الثلاثة تبين لنا بوضوح انطباعُها بطـابع النظـرة الأحادية الجـانب، الـتي تركز على بُعد واحد من أبعاد الكيان الإنساني على حسـاب الأبعـاد الأخــرى؛ فقد لمســنا كيف يضـخم المــذهب المثـالي جـانب الـروح على جـانب الجسد بكل ثقلـه، مسـتهيناً بما يستشـعر ذلك الجسد من حاجات، عازلاً الإنسان عما تمـوج به الحيـاة، مغرقاً إياه في صـور وخيـالات غريبة لا قِبَـلَ له بهـا، مخرجـاً إيـاه من فطرته الـتي فطـره الله (تعـالى) عليهـا، وهــذا في مقابل المــذهب الطــبيعي الــذي يفعل العكس تمامــاً؛ فليس هنـــاك في ظل ذلك المـــذهب مُثُــلٌ عليا يتجه إليهـــا، غـــير الانسياق وراء ما تمليه عليه الطبيعة، ولا مكانٌ مرموق لقوى العقل وضوابط الأخلاق، والثغراتُ نفسها تشكو منها النظرية التربوية البراجماتية؛ إذ إن إعداد الإنســان عنــدها هو الإعــداد لحيــاة هــادرة يتقلب الإنســان بعنف وراء أمواجها المتلاطمة دون تحديد لقواعد ثابتة يتم الرجوع إليها وللكمال الذي يـأوي إليه.

إن نتيجة مهمة يمكن استخلاصها مما سبق، وهي أن تضـارب الأفكــار والمواقف الــذي تعــبر عنه النظريــات الغربيــة، هو برهــان ســاطع على أن المنطلقــات الــتي تصــدر عنها تلك

النظريـــات خالية تمامـــاً من اليقين العلمي، وإلا لانتهت إلى قناعات مشتركة حول قضايا الإنسان والمجتمع، فهذا التخبط الذي تعاني منه هذه النظريات وغيرها نابع من الجهل بحقيقة الوجود وحقيقة الإنسان محور الحياة فيه، وهـذا ما يؤكد عليه الـدكتور (ألكسـيس كاريـل) في قولـه: (إننا لا نفهم الإنسـان ككل.. إننا نعرفه على أنه مكـون من أجـزاء مختلفـة، وحـتى هــذه الأجــزاء ابتــدعتها وســائلنا، فكل واحد منا مكــون من موكب من الأشـباح، تسـير في وسـطها حقيقة مجهولـة. من سمات النظرية التربوية الإسلامية: إن التصور الإســلامي في التربية تجــــاوز ذلك التخبط الـــــرهيب، الــــذي ظل يلاحق النظريــات الغربيــة؛ لأنه ينطلق من أسس وأصــول محكمة وفهم شامل حول الكون والإنسـان والمجتمع بـني على وحي ممن خلق الإنســـان ويعلم حقيقته وجـــوهره : "أَلا يَعْلَمُ مَنْ خَلَـقَ وَهُـوَ اللَّطِيـفُ الخَبِـيرُ "[الملك :14]، وهو يتعامل مع الإنســان على بصــيرة، بمكوناته كلهــا، دون إغفــال إحــداها لصــالح الأخــرى؛ لأن مطبقيه يعلمــون أن ذلك الإغفــال هو مــدخل الخلل في الكيــان البشــري وانعــدام التــوازن فيــه، وبالتالي إفلات الزمام تماماً من قبضة المربين الذين يتولـون تنشـئة الإنسـان، وتعـرّض هـذا الأخـير للـدمار والانتكـاس. فالتربية الإسـلامية الـتي تنبثق من الإسـلام ونظرته الشـاملة في الكون والإنسان والمجتمع، تمـيز في المعرفة بين مجـال يرتاض فيه الإنسان بطاقاته العقلية، ويصل فيه إلى اكتشاف حقـائق وأسـرار، وهو مجـال الطبيعة الفسـيح الـذي لا قِبَـلَ للإنسان بمعرفته إلا عن طريق الوحي الإلهي: أي عن طريق الــدين الصــحيح، وهو مجــال (ما وراء الطبيعــة)، والكيــان البشـــري بتعقيـــده الهائل وتفاعل عناصـــره جـــزء من ذلك المجال، وبتعبير واضح: مجال تنظيم حيــاة الإنسـان وعلاقاته بـــــالآخرين في دوائرها المختلفـة وكيفية معاملته لذاتـــــه. فإصرار الفكر الغربي على أن بوسـعه معرفة كل شـيء عن الإنســـان هو الـــذي قـــاده إلى الطريق المســـدود، والأزمة

الخانقة التي تضرب الغرب بعنف شـديد. العلـوم الكونية بين ذانك المنهجين :
وتقودنا المسـألة الآنفة الـذكر إلى البحث عن الـدافع الـذي كـرس لـدى الإنسـان الغـربي هـذا الاعتـداد بالعقـل. ومن الميسور لنا أن نقول بأن التقدم العلمي الذي أحرزه الإنسان الغربي أدى إلى إصابته بالغرور والانبهار؛ فاعتقد ـ خطأً ــ أن العلم هو الآلة السحرية التي لا يند عنها شيء، ولا يعزب عنها مثقال ذرة، وخيل إليه من فرط إعجابه باكتشـافات العلم أن هـذا الأخـير أصـبح بـديلاً عن الـدين في تحقيق السـعادة للإنسان. أما التربية الإسلامية، فإنها تنظر إلى العلوم الكونية على أنها مجـال لتعميق الإيمـان بالخـالق (عز وجـل)؛ إذ إن المعرفة ليست معزولة عن الحكمـــــة، بل هي على العكس من ذلك المحـراب الـذي يقـود إليهـا، قـال (تعـالى): ((إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ)) [فاطر: 28]، وقال (تعالى) : ((إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لأُوْلِي الألْبَـابِ (آل عمـران،190) الَـذِينَ يَـذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامـاً وَقُعُوداً وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّـمَوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَـذَا بَـاطِلاً سُـبْحَانَكَ فَقِنَا عَـذَابَ النَّارِ)) ، (آل عمـران، 190-191). وإننا بنظــرة عميقة إلى كلمة الشــهادة التي هي إعلان لدخول الإنسـان في الإسـلام نتـبين حقيقـتين عظيمـتين في الـوقت ذاتـه: الحقيقة الأولى: هي مسـؤولية الإنسـان الفردية في فعل الشـهادة، والحقيقة الثانية : تعـني أن تعبيري عن الشهادة بقولي : (أشهد أن لا إله إلا اللـــه) (لا يحــدث في فــراغ أو في انعــزال عن عــالم الطبيعــة، وإنما يحـــدث في عـــالم الطبيعة وبـــه، فالمعرفة المطلوبة في الشهادة لا تحدث في الإنسان وحده كعارف، وإنما تحدث فيه بوجود موضوع المعرفة أو وجود عالم المخلوقات بما فيها هو نفسه كأحـدها. أهـداف التربية بين المنهجين: إن الخصـائص المـذكورة الـتي مـيزت النظريـات الغربية في التربيـة، ومن بينها وقـوع الفصـام النكد بينها وبين الـدين، وبالتـالي التعويل

على العقل وتأليه العلم، كل ذلك أوقع التربية الغربية في الذاتية والهـوى ومحدودية الأفق في تحديد الأهـداف الكـبرى التي تتوخاها، ورغم الشوط الذي قطعته العلوم الإنسانية في الغرب، فإنها لم ترتق بتلك الأهـداف (فعلى الصـعيد الفـردي دعت هذه العلوم الإنسان إلى الاعتماد على الذات وتقويتهـا؛ لأنها منبع القيم المسـتقل والمرجع الأخـير لوجـود الإنسـان ووعيه بوجوده، وأصبحت الحرية في نظر الغرب متساوية مع الممارسة الـتي لا تخضع لمبـدأ أو قانـون، بل تصـدر عن الإرادة الشخصـية مجـردة)، وقد تـأثرت نظرية التربية بهـذه النزعة إلى التمركز حـول الـذات؛ فأصـبحت تـرى غايتها في إحداث التجانس في الرغبات بين أفـراد المجتمع الواحـد، أما إذا تجانست فلا سـؤال ولا اسـتفهام بعد ذلك في خيرها أو شرها. لقد استقرت التربيـة الغربية على أن الهدف الأسـمى (للتربيـة) الـذي ينبغي العمل على تحقيقـه هـو إعـداد المواطن الصـالح، وشـتان بين هـذا الهـدف الضـيق والهـدف الرفيع الذي ترمي إليه التربية الإسلامية، وهو إعداد الإنسـان الصالح (الإنسان بجـوهره الكـامن في أعماقـه، الإنسـان من حيث هو إنسان، لا من حيث هو مـواطن في هـذه البقعة من الأرض أو في ذلك المكـان؛ وذلك معـنى أشـمل ـ ولا شك ـ من كل مفهـوم للتربية عند غـير المسـلمين. من إيجابيـات النظريـات التربوية الغربية : وإذا كـانت النظريـات الغربية ـ موضـوع النقـاش ـ تشـكو من تلك العيـوب والثغـرات الـتي رأيناها، وهي عيوب وثغـرات مترتبة حتمـاً عن طبيعة الأسس الفلسفية الـتي يشـيد عليها أعلام الفكر والتربيـة في الغـرب أبنيتهم ونظرياتهم التربوية، فإن الإطار العام لتلك النظريـات قد اشتمل على بعض الاجتهادات في مجال التنظير والتطبيق التربويين، التي مكنت الفكر التربوي الحديث من تجاوز بعض العناصر المثبطـة؛ فاهتـداء التربية الحديثة في شـخص أحد أقطابها المرموقـين (روسـو) إلى أهمية وضـرورة تحرير الطفل من عوائـق الآباء والمجتمـع، وتحـذير (البراجماتيـة) ـ

مســتفيدة في ذلك من تــراث(روســو) من ســلب الطفل فاعليته وقصر نشـــــــــاطه على تقبل آراء المعلم ومتابعـة أفكــــاره، بــــدل إشراكـه بطريقة ديمقراطيـة في التفكــير والبحث والتمحيص ليصـل إلى الحقــــائق بنفســــه، كل ذلك شــكّلَ مكاسب في إطــار الفكر التربـــوي الغــربي أزاحت مجموعة من العوائق الـتي كبلت الفعل الـتربوي مما تسـبب عنه ارتقاء في المردود التربوي وتحسن في وتيرته.

ملحوظة مهمة : ومن خلال بحث هــذا الموضــوع أرى ــ من الأمانة العلمية والإخلاص للحق ــ أن نــورد ما انتهى إليه أحد الباحثين من أن هـذا الـذي أصـبحت تنـادي به التربية الحديثة من ضرورة تخفيف (آثار البيئـة وآثار الآباء على نمو الأطفـال من ناحية، وتنظيم البيئة التي تتطابق أكثر من غيرها مع خــير نمو لنموهم العقلي والخلقي من ناحية أخرى، إن هو إلا تعبير عما جـاء به الإسـلام ممثلاً في مفهـوم الفطـرة الـواردة في حديث الرسـول -صـلى الله عليه وسـلم- : (كل مولـود يولد على الفطــرة، فـأبواه يهودانه أو ينصــرانه أو يمجســانه...إن التأمل في واقع الإنســـان يـــدلنا على قابليته للتطبـع بعقائد البيئـة التي تكتنفه في مراحله الأولى؛ مما يترتب عنه تشكّل عقليته ونظرته للحياة في قوالبها، كما يدلنا على حرص الآباء على أن يكون أبنـاؤهم على غــرار النمـاذج المرضـية عنـدهم المألوفة لديهم. في خضم هذا الوضع يعلن الإسلام عن مبــدأ الفطرة التي تعني أن مصير الولد في عقيدته وأخلاقه كــامن فيه وليس في المجتمع الذي يولد فيه و (هذا التركيز على ما أوجد في خلق الإنســـان من قـــدرات ترشــحه لحب الحق وللتوجه نحوه وبه، نَقَلَ مهمة التربية نقلاً جذرياً وغيّـر غاياتها تغيـيراً أساسـاً، فبعد أن كـانت مهمتها نَقْـلَ ما توارثه الآبــاء والمجتمع صـارت مهمتها توفـير ما يلاءم فطـرة الإنسـان من نمو عقلي وخلقي ووجــداني، وصـــارت غايتها كمـــال هـــذه الفطرة، وبهذا الانتقال ارتقت التربية من ضيق وتعدد نســبية

المجتمعـــــــــات المختلفة إلى تربية عالمية ترتبط بحقيقة الإنسان أينما كان وفي أي عصر كان.

خلاصة واسـتنتاجات: يَتَبَينُ من المعطيـات السـابقة أن في الإسـلام تصـوراً يمتلك مقياسـاً دقيقـاً يُعْـرَض عليه ما توصل إليه التراث الإنسـاني في المجـال الـتربوي، يقبل منه ما يقبل مما هو داخل في نسـيج الحقائـق المعـبرة عن واقع الإنسـان، ويـرفض منه ما يـرفض مما لا تتـوفر فيه شـروط الصدق وموافقـة قوانين الفطرة التي فطر الله الناس عليها؛ ومن هذا المنطلق : فإن التصور الإسلامي يتبـنى بكل ثقة ما تتوصل إليه الإنسانية من كشوف متميزة ومناسـبة في عـالم التربية بما لا ينـاقض أسسـها ومنطلقاتها معتـبراً إياها جـزءاً من نسيجها الشامل على اعتبار أن في ذلك النسـيج ما يـدل دلالة واضحة عليها، ويهدي إليها.

النظرية الطبيعية في التربية

يُعـدّ (روسـو) رائد (المـذهب الطـبيعي) وواضع أصـوله؛ ومن أصـول ذلك المـذهب أنّ الفـرد هو شـعار التربيـة، وأنّ التعبير عن الـذات هو الهـدف النهـائي لهـا؛ وبـنى الطـبيعيون على هـــذا أنّ التربية القويمة لا تتحقق إلا بـــإطلاق الحرية التامة للأطفـال، وأنّ من مقتضـيات الحرية أن يكـون التعليم مختلطـاً، وأن يُسْـمح بـالرقص والسـباحة والتعـري ومناقشة مسـائل الجنس بلا تحفـظ، أما المشـكلات الجنسـية فـترجع أسـبابها ــ بـزعمهم ــ إلى رغبة الآبـاء الـذين يريـدون حمل أبنـــائهم على مبـــادئ الـــدين وقواعد الأخلاق! والصـــواب ـــ بـــزعمهم أيضـــاً ـــ أن تكـــون تربية الطفل بين سن الخامسة والثالثة عشـــرة ســـلبية، لا يُعلَّم فيها الطفل شـــيئاً ولا يُـــربّى خلالها أيّ تربية، بل يُـترك للطبيعـة، محاطـاً بـأجهزة وأدوات مـن شأنها أن تُوسِّع مداركه. ويـؤمـن الطبيعيون بـــأنّ التربية

هي عملية إعداد للحاضر لا للمستقبل، ومن الخطأ ـ عندهم ـ أن يُضَحّى بالحاضر المتيقَّن في سبيل مستقبل مضنون.

ولد جون جـاك روسو في عصر كـانت فيه أوروبا تعيش عصر التسلط الكنسي المتحـالف مع الإقطـاع، عصر سـادت فيه الأنظمة الإقطاعية والاجتماعية الجامــدة، الــتي ولــدت أنواعا من الظلم والبــؤس عــانت منها الطبقــات الفقــيرة، فرنسا كانت نهبا لصراعات داخلية من أبرزها محاولة الطبقة البرجوازيـة(المتوسـطة) الجديـدة التحـرر من الحكم الملكي الاستبدادي الممثل لتحالف رجال الدين مع الإقطاع.

وقد غـذت محـاولات التحـرر هـذه عـدد من المفكـرين والفلاسفة باسم "حركة التنـوير" الـتي كـانت تتطلع إلى فك قيود الفكر من سيطرة التقاليد والخرافات في عصر متنــوع الاتجاهات والمذاهب.

حياتــه: ولد ســنة 1712 في جــنيف بسويســرا من أب فرنسي وأم سويسرية توفيت مباشرة بعد الولادة، وقد قـال روسو في هذا الشأن في كتابه "اعترافــات" لقد كلفت أمي حياتها وكانت ولادتي هي سوء حظي في هذه الحياة".

في السادسة من عمره علمه والـده القـراءة والكتابـة، ومســاء يقــرأ على مســمعه ما تركته أمه من كتب التــاريخ والروايـات و الأدب فنمت لديه عاطفة وحب للخيـال وعشق للحريــة. دخل المدرسة لفــترة قصــيرة في قرية بــوزي (Bossey) قرب جنيف، لكن ما لبث أن تركها.

بعد ســتة عشر من عمــره عــاش ســنوات من البــؤس والتشرد والبطالة.

في التاسـعة عشر من عمـره تعـرف على السـيدة دي وارنز (De Warnes)ـ رعته وأعادته للمدرسة من جديد وحببت إليه القــراءة، وســاعدته في إيجــاد عمل في إحــدى الــدوائر الحكومية عــرف نوعا من الاســتقرار هــذه العشر سنوات.

في الثلاثين من عمره غادر جنيف إلى باريس حيث كان أصـــحاب حركة التنـــوير ينشـــرون أفكـــارهم في الحرية والمســـاواة والعدالـــة، فتعـــرف روسو إلى بعضـــهم وعقد صدقات من ديدرو وفولتير (Voltaire & Didero).

فـــاز ونـــال جـــائزة على بحث كتبـــه، عنوانه "مقالة في الفنـــون والعلـــوم"، وهنا نقطة تحـــول له حيث كتب مقـــالات كثيرة وألف كتبا عديدة جلبت له الشهرة ونقمة رجال الـــدين وأهل الحكم وأمرت السلطات بحرق كتبه والقبض عليـــه، ثم هرب إلى بروسيا إلى أن دعاه الفيلســـوف البريطـــاني دافيد هيوم للإقامة في بريطانيا، لكن سرعان ما عاد إلى بـــاريس، حيث عاش حياة البؤس والشقاء حتى وفاته عام 1778.

ولا يخفى خطأ هـــــذه الآراء (الطبيعيـــــة) وضـــــلالها، ومخالفتها للفطرة السليمة؛ فكون التربية إعـــداداً للحاضر لا للمســـتقبل لا معـــنى لـــه؛ لأنّ الحاضر والمســـتقبل متصـــلان اتصال الليل بالنهار، ولأنّ التربية عملية اجتماعية، والأفراد لا يعيشون أشتاتاً كنبتات بريّة في صحراء، فإنّ أمكن ـ جدلاً ــ إعداد الطفل للحاضر بوصفه الشخصي لم يتأتَّ ذلك بوصفه الاجتماعي، وإلا كـــانت العملية التربوية نفســـها عبثـــاً لا طائل تحته. ولا معنى ــ كـــذلك ــ لإطلاق الحرية التامة للأطفـــال ما داموا يجمعهم مكان واحد وزمان واحـــد، وإنما يُتَصَـــوّر إطلاق الحرية التامة لطفل واحـــد، أو لأطفـــال مبعـــثرين قد تقطّعت بينهم الأسباب! ولا معنى لانتهاء حرية الفرد عندما تبدأ حرية الآخرين إلا انتفاء الحرية المطلقة التي يـــدّعيها أو يـــدعو إليها الطـــبيعيون، والحرية المطلقة ــ إنْ وجـــدت ــ عاقبتها تحويل المجتمع برمّته إلى بؤر فســـاد وإفســـاد. والقـــول بـــأن التربية المقصـــودة هي إفســـاد لطبيعة الطفل الخيّـــرة.. تحكّمٌ بلا دليل، وإذا كان الصغار كما تفترض المدرسة الطبيعية ملائكة فلِمَ لا يحافظ خريجو المدرسة الطبيعية على نقائهم؟ ولِمَ لا يكونون هم المؤثرين فيمن ســـواهم من النـــاس، إذ هم كبـــار راشدون؟! بل الصواب كما قال (المناوي) في شرح حـــديث

الفطرة الذي رواه البخـاري: "... أنّ الإنسـان مفطـور علـى التهيّؤ للإسـلام بقـــوة، ولكـن لا بد من تعلّمه بالفعـل؛ فمن قـــدَّر الله كونه من أهل الســـعادة قيّض الله له مَن يعلّمه سبيل الهدى فصار مهذّباً بالفعل، ومن خذله وأشـقاه سـبَّب له مَنْ يغيّر فطرته ويثني عزيمته". واكتســاب المعرفة ليس رهناً بإتباع أسلوب التعلم كما يـزعم الطـبيعيون، وإلا فمـتى يكتسب كل طفل بذاته ذلك الكمّ الـــــــتراكمي الهائل من المعارف والخبرات التي جمعتها البشرية عبر العصـور؟! أما إطلاق الحريات للغرائز الجنسية، والأخذ بـالتعليم المختلـط، وإباحة التعـري لمن شـاء من الطلبة والطالبـات فلا ريب أن ذلك هو ـ عينه ـ المتسبب في إنتاج المشكلات وترويجها، ولا يمكن أن تكون مبـادئ الـدين وقواعد الأخلاق هي المتسـببة فيه، لا، حتى ولو كان الدين مُحَرَّفاً كدين الغربـيين، والأخلاق منحرفة كأخلاقهم! ومعلوم أن الغريزة الجنسـية لا تثـور من تلقاء نفسها، بل لا بد لها من مثير يثيرهـا؛ فكـان القصد إلى إثارتها سَفَهاً وضلال رأي، وقد تواترت الأدلة، وأثبتت الوقائع أنّ عاقبة ذلك لا تكـون إلا الفتنة والفسـاد الكبـير، وانظر تَـرَ أن أكبر نسبة من الأطباء النفسيين في العالم متجمّعون في (هوليود) مدينة صناعة السـينما الأمريكية والإباحة الجنسـية، وأن السويد ــ صـاحبة قصب السـبق في الحرية الجنسـية ــ هي أكثر دول العالم اكتظاظـاً بالمشـكلات الناشـئة من تلك الحرية، وأن دائرة هذه المشـكلات قد اتسـعت فيها لتشـمل الزنا بالبنـات والأخـوات والأمهـات.. وكـانت الإحصـاءات قد أحصت في أوائل الخمسـينيات من هـذا القـرن في إنجلـترا وحدها أكثر من نصف مليون طفل من أبناء الزنا؛ فكم أصبح العـدد في إنجلـترا وأخواتها الأوروبيـات، وقد أصـبحن على أعتاب القرن الحادي والعشرين؟!

كلّ من كان لديه صبرٌ لقراءة « إميل » بأكمله – وليس من خلال بعض الاستشهادات- يعلم أن هـذا الكتـاب يتحـدث عن كــلّ ما يهم الفلســفة في القــرن الثــامن عشــر، وأن

«إميــل» ليس ما أعتيد على تســميته «كتــاب في النظرية التربوية»، بالرغم من هذه السـمعة الراسـخة. تسـعى هـذه المقالة بتواضع كبــير أن تلقي بعض الشــكوك على أسس هذه السمعة.

لنلاحظ أن تصنيف «إميل» بين كتب النظريات التربوية كـان متـأخراً. فقد ذُكـر، أثنــاء الثــورة، مــيرابو وتــاليران Talleyrand وكوندورسه Condorcet و الأب غريغــــوار L'abbe Grégoire عـدة مـرات خلال المناقشـات حـول المدرســة، أما روسو فقلما دخل الجمعية الوطنيــة، وحين تدخل روبسبير بنفسه في المناقشات، لم يكن ذلك من أجل أن يشـيد بنموذجه الـذي قـاده باكيـاً إلى البنـتيون، لكن من أجل أن يقـــترح نصــاً طُبع بعد وفـــاه صــاحبه لبيلتيه دو ســانفارجو Lepelletier de Saint Fargeau. أما الإشــــارات إلى روسو فقد اقتصـــــرت على نصه المتعلق ببولونيـا. أما المقـولات الـتي تشـيد بــ«كـاتب إميل الخالـد، والتي غالباً ما تذكر، فإنها لا تشير إلى روسو إلا كـأثر مـاض وليس كمصدر إلهام. ولم يجد إميل مكانته التربوية العظيمة إلا مع إنشاء المدرسة الجمهورية العلمانية الإجبارية.

إميل وكتب التربية :

من الجيد التـذكر أن كل كتب النظريـات التربوية ينبغي أن تحقق عدداً من المبادئ :

1- اقتراح أهداف (لماذا التربية، وفي أي هدف).

2- اقتراح أسلوب (كيف يمكن تحقيق هذه الأهـداف، وأي ترتيب ينبغي أن يراعى)

3- دراسة الصــعوبات واقــتراح الحلــول (مــاذا ينبغي أن نفعل في حالة ما، كيف يمكن التصرف في حالة فشل ما).

أولاً : تختلف الأهداف من نظرية تربوية إلى أخرى، غــير أن كلها ترتبط بــالمجتمع الــواقعي. مع أفلاطــون كــان الهــدف تشكيل مجتمع منسجم، ومع أرسـطو مواطـنين قنـوعين، أما إكســنوفون Xenophon و بلتــارك Plutarque فــإنهم قد

وعـــدا بأسر ســـعيدة، وأما ســـانت بازيل Saint Bazile وفينلون Fenelon فإنهما كانا يريدان مسيحيين مثـاليين، أما نظام رابله Rabelais أو بورت رويال Port Royal أو لوك Locke فهـــدف إلى تشـــكيل نخب متنـــورة. أما كونـــدياك Condillac وإلفيتيوس Helvetius فقد أرادا تكـوين علمـاء مفيـدين للتقـدم. فيما يتعلق بإميـل، فإنه لا يقـترح أي غايـة، هناك مسألة «صنع إنسان» ليس مسيحيا أو مسلماً أو تاجراً أو فارسـاً: مجـرد إنسـان. إن كـلّ فلسـفة تربية تهـدف إلى إعطاء الإنسان صـفات نوعية (شـريف، تقي، عـالم، وطـني) وليس ما تم «صـــنعه» من قبـــل. وحين يلح روسو أيضـــاً: «العيش هي المهنة التي أريد له أن يتعلمهـا» لا يوجد هنا أي انشغال بـأي إشـكالية في الفكر الـتربوي، ولكن إعلان طلاق يضع إميل خارج هذا الفكر.

ثانيـــاً : لننظر في الأســـاليب. ينظر الفكر الـــتربوي حـــول الفائدة من فصل الأطفال عن عائلاتهم، استعمال السـوط أو قطعة الحلـــوى، التعلم بجدية أو عن طريق اللعب، الحـــديث بالفرنســـية أو باللاتينيـــة، تعلم الهندسة بالاستبصـــار او عن طريق التلقين. حين أراد فينلون تعليم الثالوث الأقـدس لبنت صغيرة، لم يتردد فينلون من تكـريس عـدة صـفحات دون أن ينسى أي تفاصـيل صـغيرة، تمامـاً مثل تـأملات لـوك حـول استعمال السـوط. أين إميل من ذلـك؟ إن روسـو، كما قيـل، كان مع فصل الطفل عن عائلتـه، رفض السـوط مثلما رفض الثواب، واستبعد فكرة الحديث بعدة لغات، ولا سيما اللاتينية، الخ. غـــير أن إميل يجيب عن هـــذه الأســئلة دون أن يطرحها بنفسه. إن إيجاد مثل هذه "الإجابات" مشـروع، فمن الممكن دائماً تناول أفكار من نص ما لإغناء إشكاليات مختلفة. يمكن لقطعة الشمع عند ديكارت وصنع الأداة عند سـبينوزا وجنـون النحـوي حسب إراسم Erasme ومملـوك أفلاطـون إلهـام الكثـير من المـربين بشـكل سـليم. ويمكن أن يكـون هنـاك

التلاقح ما بين نظريـات التربيـة. إن كل فلسـفة كـبرى تجيب على أسئلة التربية دون أن تكون فلسفة تربية.

هل يوجد في إميل أسـلوب حقيقي؟ تكـثر في الكتـاب الثاني والثالث أمثلة قوية بحيث يمكن أخـذها كأمثلة متعاقبة لتطبيقها. حكاية الجنائني روبرت: كيف يمكن تعليم طفل ذو ثمـان سـنوات لا يعـرف القـراءة والحسـاب مبـادئ القـانون التجاري والعقود القانونية. يجعله المشـعوذ ذو صـاحب البط الممغنط اكتشـاف البوصـلة، أما بطاقـات الـدعوة الصـغيرة بالتأكيد ستكون أسلوباً قوياً لتعليم القــراءة! أيمكن أن نغفر لهـذه النـبرة المسـتهزئة، أما هـذه الاسكتشـات غـير قابلة للتطبيق حقيقة، ليس نتيجة غفلة أو أوهام الكاتب ولكن لأن مسألة تطبيقها لم تطرح، فإنها لا تشكل نمـاذج تربوية ولكن أدوات موجهة لاستعمال آخر.

«إن تفصــيل القواعد ليس موضــوعي. أعطــوا الطفل هذه الرغبة (القـراءة).. سـيكون كـلّ أسـلوب مناسـباً لـه... أأتكلم الآن عن الكتابـة. لا، أشـعر بالعـار لأنـني أتلهى بهـذه الترهـــات . لا يهمـــني إن نجح في أو لم ينجح في اللغـــات القديمـة، في الآداب الجميلة أو الشـعر... لا يـراد كـلّ هـذا العبث في تربيته.»

كتــاب في نظرية التربية دون تفاصــيل، أمثلته لا طائل منها، يعطي أسلوباً وحيداً للقـراءة «رغبـة» القـراءة، يصف تعليم الكتابة بالترهات، والنجاح في البلاغة بـالعبث، كل هـذا سـيدفع المـربين إلى إدانة هـذا الكتـاب بـالحرق. يعد روسو بتعليم الطفل « فن أن يكــون جــاهلاً »، بحيث أنه في عمر الثانية عشرة لا يعرف التمييز يده اليمنى من اليسرى، أن لا يكون له أي خيال في الخامسة عشرة، الخ. لا بد أن تُـدهش العيون حين يعهد أحد الآباء ابنه لمثل هذا المربي!

ثالثــاً : تفـــرض عقبـــات مثل العصـــيان والكسل والغفلة تصــنيفات متنوعة وحلــول مختلفة (تــتراوح ما بين العقــاب والثــواب)، ويكــون الهـدف دائمــاً تربية الطفل بــالرغم من

طبيعتــه. يــوفر إميل في حــالات واقعية عن أطفــال غــير محتملين مغـرورين. يتم حبس هـذا الطفل في خزانـة، يجـبر على البقاء في السرير، يهان من قبل عابرين متواطئين، ينام في غرفة بـاردة سيكسر نوافـذها، الخ. غـير أن إميـل، يريـد، أساسـاً، «تربية سـلبية» ضد الأخطـار الـتي تهـدد الطفـل. لا تصــدر هـذه الأخطــار عن الطفــل، من طبعه أو من عمــره، ولكن من تأثير الآخـرين الـذين يهـددون «القلب الإنسـاني». ليست الصعوبة في تربية الطفل رغم طبيعته، ولكن الصعوبة هي الحفاظ على طبيعته رغم التربيـة. هنا أيضـاً يكـون إميل عكس ما تمثله نظرية تربوية : لا أهداف، لا أسلوب، لا علاج.

أفكاره التربوية :

كـــانت آراؤه تعبـــيرا عن أراء الفلســـفة في الطبيعة البشرية والتي هي بـدورها رد فعل متطرفة لفسـاد المجتمع في تلك الحقبة.

يعتقد روسو أن الطبيعة خـيرة، وأن الشر والفسـاد من صــنع البشر "كل ما يخــرج من يــدي الله يكــون خــيرا ويد الإنسان تفسده.

الفصل الأول لكتاب إميل (تحــدث فيه عن تربية الطفل من الميلاد إلى خمس سنوات)

انتقد روسو التربية التقليدية في كتابه إميل بشـــــــدة وعنف ورفض عــــــادة اللفافة وتعجب كيف نقيد الطفل منذ ولادته بلفافة، ونقيده في حياته بالعادات والتقاليد، ثم نقيـده بعد مماته بكفن فيولد الإنسان ويعيش ويموت مقيدا.

التربية الطبيعية هي ترك الطفل يعيش بحرية.

يركز روسو على بناء جسم الطفل بنـاء سـليما بالغـذاء والألعاب الرياضية.

يـرفض تلقين الطفل مفـردات لغوية كثـيرة، وأن يـردد ألفاظا لا يفهمهــــا، إذ يــــرى أنه من الخطأ أن نعلمه نطق الكلمات أكثر من قدرته على التفكير.

الفصل الثاني (من ستة سنوات إلى اثنى عشرة سنة)

يعتبرها روسو من أهم المراحل الــتي يمر بها الإنســان في حياتــه، لــذا يــترك الطفل يعيش في الطبيعــة، يســتمد معلوماته عن طريق الحـــواس ومن ملاحظاتـــه، فـــالمربي الحقيقي هو الطبيعة وموجودتها ودور الإنســان هو مســاعدة الطفل على فهم دروس الطبيعـــة، دعامة التربية في هـــذه المرحلة هي الحـــواس والمحسوســـات، فيقـــول: "اجعل المســائل في متناوله ودع حلها له ولا تجعله يعلم شــيئا عن طريقك واجعله يفهم كل شــيء بنفســه." ويقــول أيضــا: "لا تقدم لتلميذك أي نوع من الدروس الكلاميــة، فعليه ألا يتلقى مثل هذه الدروس إلا من التجربة."

الفصل الثالث (يتناول فيه الدروس ما بين اثنى عشــرة ســنة حتى الخامسة عشرة سنة)

في هذه المرحلة يتعلم إميل ما هو عملي ومفيد له، لذا لابد من اختيـــار المـــواد بدقة وحـــذر، ويوصي روسو بتعلم العلوم الطبيعية وعلى رأســها الفلك ثم الجغرافيا ولا يتعلمها الفـــــتى من الكتب والخرائط بل من ملاحظة الطبيعة وعن طريق الأسفار، ورغم هذا ينصح بكتاب روبرسون كروزي (Robinson Crusee) فهو ينصح في الابتعاد عن الخطب الرنانة... تمثل هذه المرحلة النشأة العقلية عند الإنسان في الاستطلاع والقــدرة على المناقشة والفهم والتحليل من أهم ما يميز هــذه المرحلــة، وتعلم حرفة يدوية أو مهنة منســجمة مع هذه المرحلة.

الفصل الرابع (تنـــاول فيه الحـــديث عن تربية الشـــباب من الخامسة عشرة سنة إلى العشرين سنة)

وهو ما أســـماه بالتربية الوجدانية والأخلاقيـــة، ينصب الاهتمام على تنمية العواطف والأحاسيس والمشاعر وإيقاظ الضمير، و أن الأخلاق مكتوبة في أعماق كل إنســان بشــكل طــبيعي؛ ويعطي روسو قيمة كبــيرة للضــمير ويــراه مبــدأ الأساس للعدالة.

الفصل الخـامس (من عشـرين سـنة إلى خمسة وعشـرين سنة)

يتحـدث فيه عن تربية الفـتى والفتـاة، في هـذه يلتقي إميل ب "صوفي" التي تربت كما تربى إميل، مما جعلها أهلا للـزواج منها لكنهما لا يتزوجا إلا بعد أن يقـوم برحلة لمـدة ســـنتين، ينتقلا خلالها في الــــدول ويتعرفا على أنظمتها الاجتماعية وعلى شعوبها وعاداتهم وتقاليدهم.

التربية في فكر روسو :

بالتأكيـــد، أن مســـألة التربية لم تكن غريبة عن فكر روسو، فقد تناولها في إطار تفكيره السياسي: غايتها إنشـاء مواطنين وطنـيين صـالحين. فقد تناولها في مقالته الاقتصـاد السياسي التي حررت للموسـوعة وفي مقالته حـول حكومة بولونيا. كان فكره صـارما، أراد أن تتم تربية الأطفـال بعيـداً عن عـائلاتهم في إطـار الدولـة. وحين قـال روسو أن كتـاب الجمهورية لأفلاطون هو نظرية في التربية، كــان ذلك بفهمه أن الـــدور الأول للدولة هو تعليم المواطـــنين. وأن التربية قضية هامة جداً لا يمكن تركها للمدرسين والآباء.

«بالتأكيد، أن الشـعوب، مع الـوقت تكـون مثلما أرادتها الحكومـــات .إنها لنقطة مهمـــة. إن التربية ينبغي أن تعطي النفوس القـوة الوطنيـة، وتوجيه آرائها وأذواقها بحيث تكـون وطنية بالرغبة والعاطفة والضرورة»

إن التربية إدماج، تدمر «أنا» الفـرد وتعوضـها بــ «أنـا» الجماعة بحيث يفكر كـــلّ فـــرد بالمصـــلحة الجماعية قبل المصـلحة الفرديـة، وهـذا ما يـدعى« الفضـيلة». وقد أعطي هذا المعنى في السطور الأولى لإميل.

«إن المؤسسات الجيـدة هي المؤسسـات الـتي تعـرف تغيير الإنسان.. نقل الأنا إلى الوحدة الجماعية . »

بالتأكيد أن إميل يتناول التربية، حتى أنها كـانت العنـوان الفرعي للكتاب! ماذا يعني إذاً هذا المفهوم. تمثل الصفحات

الأولى منظومة من التعـاريف، تتنـاول الطبيعـة، الإفسـاد، العادة، الإنسان والمواطن. بشكل عـام فـإن هـذه المفـاهيم تمثل فلسفة القرن الثامن عشر، هذه الفلسفة الـتي اتجهت نحو التمييز ما بين الطبيعي و المصطنع، والتي كانت مفتونة بسـلطة العـادة ومـتركزة على العلاقة ما بين العواطف الطبيعية والعواطف السياسية.

ومن ثم، أن كلّ هذه الأسئلة تتضح في مفهـوم التربيـة. في المقـام الأول، إن التربية في المفهـوم الشـائع ليست صالحة، إنها صناعة لشواذ، إنها تهـذيب يخـرق الطبيعـة، إنها صالحة للسياسـة، حيث إنها تكيف الفـرد مع جماعته وتـدمج أناه في الأنا الجماعية.

بعد تربية الواقع، يحـدد روسو التربية في ماهيتها حسب ثلاثية : التربية والطبيعـة، تربية الأشـياء، تربية الآخـرين. ويعطي في بقية الكتاب مضموناً محدداً لهذه الثلاثية : تعـزز الطبيعة الجسد وتحرر المـواهب الإنسـانية، وتطـور الأشـياء المحيطة بالإنسـان والمتـوفرة لسـلوكه ذاكرته وعقلـه، ويتـدخل الآخـرون بـدءاً من التنبه الجنسي عند نشـوء المشاعر الترابطية (الصداقة، الشفقة، التقدير).

بهـذه الثلاثية «التربويـة» يضع روسو انتربولوجيا اجتماعية ذات قاعـدة طبيعيـة. فيسـتبعد اجتماعية طبيعية تجعل الإنسـان في الدولة مثل النحلة في خليتهـا، وفكـرة اجتماعية تعاقدية الـتي تجعل من الدولة قـراراً ناتجـاً عن الحساب الإنساني. ليست هنـاك حاجة لقلب الطبيعة ليصـبح الإنسـان اجتماعيـاً، إنها طبيعته الـتي تجعله كـذلك، ولكن بـالعودة، هـذه الاجتماعية لا يمكن أن تسـتغني عن فعل الآخرين، إن الوحيد لا يمكن أن يكون اجتماعياً أبداً. إن فعل الآخـرين على الإنسـان ليس مصـطنعاً، تفرضه الطبيعـة، طبيعة تجعل النـاس يعملـون ما تريد أن يعملـوه دون أن يكون لها قدرة على فعله بنفسها.

إذاً ما يـدعوه روسو «بالتربيـة» ليس سـوى فلسـفة السببية : بأي آليات، حسب سياق الزمن، تتطور الطبيعة الإنسانية في اتجاه المجتمع، وفي أي آليات تستطيع هذه الطبيعة أن تفسد وأن تهدم الصلات الحقيقية للإنسانية؟ إن مفهوم التربية يجيب على هذين السؤالين.

إن تربية إميل هي تاريخ الإنسانية، كان ينبغي على الإنسانية أن تتربى بنفسها، أي أنه في كل إنسان مبادئ تربيته الذاتية ، وانتقاله من الطبيعة البرية (الوحشية) إلى الطبيعة الإنسانية. إن القلب الإنساني هو ذاته في النوع الإنساني وفي الفرد، ومهمة إميل هي وصفه، وهو، في هذا المعنى كتاب انتربولوجيا، تاريخ النوع الإنساني كما أرادته الطبيعة وكما كان ينبغي أن يظهر.

مبادئ التربية الطبيعية عند روسو:

1- الإيمان ببراءة الطفل، وهو تأكيد لاعتقاده بخيرية الطبيعة البشرية، إنه يذكر أن الإنسان ابن الخطيئة.

2 - الإعلاء من شأن الطبيعة: فالطبيعة يتعلم منها الإنسان ما يحتاج، والتربية الصحيحة هي السير وفق قوانينها.

3 - مبدأ الحرية : ترك الطفل يتدبر أمره بنفسه يحمله على التفكير واكتشاف المفاهيم والحقائق، على المربي أن يخلق مأزقا للطفل ثم يترك له الحرية للخروج من المأزق، وبهذا تتم عملية التعلم التلقائي الراسخ.

4 - مبدأ التربية السلبية: أي ألا نعلم الطفل شيئا لا يطلب تعلمه، فترك له الحرية في الحركة والاحتكاك واكتشاف الخبرة العملية والابتعاد عن الدروس اللفظية فيقول: "لا ينبغي أن نلقن الطفل دروسا لفظية، فالتجربة وحدها هي التي يجب أن تتولى تعليمه وتأديبه.

5 - مبدأ الطفل هو محور التربية: أي معاملة الطفل كطفل لا كراشد، وأن ميوله وخصائصه وحاجاته الحاضرة

ومصـــالحه يجب أن تكـــون مركز العملية التربوية لا رغبـــات وطموحات الكبار.

إن أصـــحاب هـــذا المـــذهب يهتمـــون بطبيعة الطفل وأساس التربية عندهم لا يتمثل في الإعداد للمســتقبل حيث يقــول روســو:" إن الطبيعة تتطلب منهم أن يكونــوا أطفــالا قبل أن يصبحوا رجالا وعلى المربين أن لا يحملــوا الطفل ما لا طاقة به، وإلا عاش تعيسا"

ومن هنا ينحصر دور المـــربي عنـــدهم في ملاحظة نمو الطفل نموا طبيعيا وتهيئة الفــرص والظــروف الملائمة لهــذا النمو والتشديد على خبرة الطفل وميوله.

أي إشراك الطفل في العمل والتجـريب في المعامـل.. وتهيئة الظواهر لإدراكها وإلغاء النظــام التعليمي القــائم على السلطة العليا.

وبالعودة إلى السياسات التعليمية في بلــدنا نجد أنه من الناحية النظرية فإن القائمون على العملية التربوية يؤمنـــون بأن هذه النظريات السابقة بمجملها تكمل بعضا .

أما من الناحية العملية فأعتقد أنهم لم يأخـــذوا بهـــذه النظريات.. وهذا يظهر ويتضح لنا بسرعة بالنظر إلى النتــائج المخيبة التي وصل إليها واقع التعليم والتعلم.

وإلا كــان يمكن أن نشــهد نفس النجاحـات الــتي تحققها المـــدارس في فرنسا أو الولايـــات المتحـــدة.. أو أية دولة أخرى.

إذا فنحن لم نشــهد الكمــال في مدارســنا .. ابتــداء بإنشاء مبان مدرسية لائقة من حيث توافر الشروط الصـحية ومراعــاة تــوافر ســاحات اللعب والمناشط المختلفة وانتهــاء بموضوع الاستيعاب والصفوف المكتظة التي تحتم أن يصــبح المدرس شرطيا لا مربيا.

النظرية البرجماتية في التربية

جون ديوي : حياته وأفكاره الفلسفية العامة :

يعتبر جون ديـوي من أبـرز ممثلي ومؤسسي الحركة أو الفلسفة البراجماتية.

لقد ولد في مدينة بـورلنجتن (Burlington)ـ من ولاية فـــيرمونت (Vermont)ـــ ســـنة 1859، وقد تلقى تعليمه الابتــدائي والثــانوي في مدينته وتعليمه الجــامعي في جامعة ولايتــه. وبعد إتمامه لتعليمه الجــامعي في ولايته عـام 1879 اشتغل بالتدريس لفترة من الزمن في إحدى المقاطعات، ثم ما لبث أن تــاقت نفسه لمواصــلة دراســته العليا في ميــدان الفلســفة والعلــوم السياســية والتاريخيــة. وقد اســتطاع في سنوات قليلة أن يحصل على شهادة الــدكتوراه في الفلســفة من جامعة جون هوبكنز عام 1884.

وبمجــــرد حصـــوله على الـــدكتورة انضم إلى "جامعة ميتشـــجين" كمحاضر بها في الفلســـفة. وقد بقي في هـــذه الجامعة لم يغادرها إلا فــترة قصــيرة إلى جامعة "مينيســوتا" حـتى دعى عـام 1894 لتـولي رئاسة قسم الفلســفة بجامعة شـــيغاغو. وقد اســـتمر في رئاسة قسم الفلســـفة في هـــذه الجامعة حـــــــتى انتقل منها في عـــــــام 1904 إلى جامعة "كلومبيا"، ثم استمر في جامعة كلومبيا منذ هذا التاريخ حـتى تقاعده عام 1930.

وقد نال "ديوي "شهرة فائقة كفيلسوف مفكر وكمصلح تربوي كبير لا في الولايـات المتحـدة وحـدها، ولكن في جميع أنحــاء العــالم. وقد دفعت هــذه الشــهرة كثــيرا من البلــدان المتقدمة لدعوته ليحاضر في جامعاتها وليساعدها في تنظيم

تعليمهـــا. فدعته مثلا اليابـــان في عـــام 1919 ليحاضر في الفلسفة في "جامعة طوكيو الملكيـة" ودعته الصـين ليحاضر في جامعة بكين لمـــدة ســـنتين، كما دعته الحكومة التركية ليســاعدها على تنظيم تعليمهــا. وقد ظل ديــوي في نشــاط علمي دائب حتى توفي عام 1952.

ومن أبرز أعماله في الميدان التربوي إنشاؤه لمدرسته النموذجية في مدينة شـيكاغو سـنة 1896، وقد اتخذ ديـوي من هـــذه المدرسة الابتدائية النموذجية حقلا لتجربة نظرياته وآرائه التقدمية في التربيــة. وفي ســنة 1902 ضــمت هــذه المدرسة لكلية التربية بجامعة شـــــيكاغو لتكـــــون مدرسة تطبيقية تجريبية لهـا. وقد حـاول ديـوي أن يقيم بـرامج هـذه المدرسة وإدارتها على مبـادئ الفلسـفة البرجماتية الـتي من بينها وجوب الاتصال والتعاون بين المدرسة والبيت، ووجــوب اتصـــال خـــبرات التلاميذ في المدرسة وإدارتها على مبـــادئ الفلسـفة البرجماتية الـتي من بينها وجـوب اتصـال خـبرات التلاميذ في المدرسة بخبرتهم خارج المدرسة، ووجـوب جعل الأطفــال يتعلمــون عن طريق خـــبرتهم ونشــاطهم الــذاتي ووجوب احترام ميول التلاميذ وحاجاتهم وحريتهم في التعبــير عن أنفسهم، ووجـوب مراعـاة الفـروق الفردية بين التلاميـذ، واعتبار التربية عملية اجتماعيــة، والتركـيز على التعـاون بـدلا من التنافس، إلى غـير ذلك من المبـادئ الـتي كـانت مطبقة في هذه المدرسة التجريبية.

وقد كـــان لهـــذه المدرسة أثر بـــالغ في التمهيد للتربية التقدمية الــتي ســادت أمريكا في النصف الأول من القــرن العشــرين، كما كـان لها فضل كبـير في إقنـاع الآبـاء بأهمية المبـادئ التربوية التقدمية وإمكانية تطبيقها وقد شـجع ديـوي بمدرسـته هـذه إنشـاء العديد من المـدارس التقدمية الخاصة في أمكنة متعددة من الولايات المتحدة.

ويمكن أن يضـاف إلى أعماله التربوية مئـات المقـالات وعشرات الكتب في الفلسفة والتربية :

- المدرسة والمجتمع.
- الطفل والمنهج.
- الديمقراطية والتربية.
- الخبرة والتربية.
- كيف نفكر.
- الطبيعة البشرية والتربية.

وإذا كان ديوي قد اشتهر بأعماله وكتبه التربوية كمــرب من أعظم مربي هذا القرن- فإنه قد كـانت له نفس الشـهرة تقريبا في عـــالم الفلســـفة. فقد ألف العديد من الكتب في الفلسفة وكتب المئات من المقالات فيها.

العوامل التي أثرت في أفكاره:

من هـذه العوامل أفكـار الفلاسـفة والعلمـاء والمـربين الـذين اتصل بأفكـارهم جـورج مـوريس، الـذي كـان من بين أسـاتذته في الفلسـفة، ثم زميلا له في التـدريس في جامعة متشــيجن. فعن طريق هــذا الفيلســوف تعــرف ديــوي على الفلســفة المثالية الهيجلية وقبل بالتــدريج كثــيرا من عناصر هذه الفلسفة. ولكنه بعد تعرفه ودراسته لنظرية التطــور كما شــرحها تشــارلز دارون (1809-1882)، وتومــاس هــنري هاكسلي (1825-1895)، وغيرهما من أنصـار هـذه النظرية التي سادت في النصف الثاني من القرن التاسع عشر-تحـول إليها مفضلا لها على الفلســـفة الهيجليـــة، لأنه وجد فيها ما يتفق مع ميوله العلمية التجريبيــة. ولكن تفضــيله للفلســفة الداروينية لم يمح تماما تأثره بالفلسفة المثالية الحديثة الـتي من أبرز مظاهرها الفلسفة الهيجلية. ويظهر تـأثره بالفلسـفة المثالية بجـانب تـأثره بالفلسـفة الداروينية في الاسم الـذي أطلقه بـادئ الأمر على فلسـفته عنـدما أصـبحت له فلسـفته الخاصة المحـددة. فقد سـمى فلسـفته "بالفلسـفة المثالية التجريبيــة". وهــذا الاسم يحمل في طياته التــأثر بالفلســفة العلمية الواقعية معا.

وكما تأثر بأفكار "جـورج مـوريس" و"دارون" فإنه تـأثر أيضا بأفكار "تشارلس بيرس" و"وليـام جيمس" اللـذين كـان لهما الفضل في تأسـيس المـذهب البرجمـاتي في الولايـات المتحـدة الأمريكية وبأفكـار "سـتانلي هـول"، وبعض أفكـار "روسو" و"بستالوتزي"، و"هربارت"، و"فروبل"، وغيرهم من المربين وعلماء النفس المحدثين.

وبجـانب تـأثره بأفكـار الفلاسـفة والعلمـاء والمـربين السابقين عليه والمعاصـرين له فقد تـأثر أيضا بعوامل كثـيرة أخـــرى، من بينهـــا: المبـــادئ الـــتي تقـــوم عليها الحيـــاة الديمقراطيـــة، والقيم الســـائدة في المجتمع الأمـــريكي، وخصائص ومتطلبات المجتمع الصناعي الذي عاش فيه.

وقد كـــان لهـــذه العوامل جميعا تأثيرها في فلســـفته العامة وفلسفته التربوية. وستتضح لنا بعض آثار ومظاهر هذا التأثير في المجموعة الـتي ستناقشـها من أفكـاره ومعتقداته الفلسفية والتربوية.

أفكار الفلسفية العامة :

- أفكاره ومعتقداته المتصلة بطبيعة الكون وطبيعة الإنسان :

ومن أبرز أفكاره المتصلة بطبيعة الكـون هو إيمانه بـأن العـــالم ليس ثابتا جامـــدا ولا نظاما مقفـــولا، ولكنه عملية ديناميكية من التغـير والتطـور المسـتمر. والمـيزة الأساسـية للحياة - في نظره - هو التغير.

أما أفكـاره المتصـلة بالإنسـان فإنها تتفق مع المبـادئ الديمقراطية ومع المبـــادئ الـــتي تقررها نظرية التطـــور والأبحاث الطبيعية والبيولوجية والنفسية. فهو يحترم الإنسان إلى أبعد حد ويعتـــبره غاية في حد ذاتـــه، ويحـــترم حريته

واختلافه عن غـــــــيره. وهو لا ينظر إليه على أنه عضو في جماعة وجزء لا يتجزء من المجتمع.

- أفكاره المتصلة بنظرية المعرفة :

ومن أفكـــاره المتصـــلة بنظرية المعرفة إيمانه بـــأن المصــدر الأساسي للمعرفة الإنســانية هو الخــبرة والنشــاط الذاتي للفرد.

- أفكاره المتصلة بالقيم الأخلاقية فإن من أهمها :

إيمانه بــأن القيم الأخلاقية هي أمــور إنســانية تنبع من صميم الحيـاة الـتي يعيشـها الإنسـان على ظهر هـذه الأرض، وليست أخلاقا متعالية تفــرض على الإنســان فرضا من جهة عليا. وبهذا الاعتقاد يخالف ديوي الأديان السماوية والنظريات الأخلاقية القديمة الـتي تقــوم على الإعلاء من شــأن الحيــاة الروحية، وعلى فرض معايير أخلاقية تعد مثلا عليا ينبغي على الإنسان أن يتسامى إليها ويتمثل بها، وعلى أن سعادة المــرء هي في تصفية النفس وتزكية العقل.

وهو يــؤمن بــأن المصــدر الأساسي للقيم الأخلاقية هي الخبرة والتجربة.

و يرى جون ديوي بأن " النشاط الحر هو من مميزات الطفولة وعلى الطفل أن ينشط.. وبذلك يزداد خبرة ويحصل على تهيئة حسنة لمواجهة المستقبل" فأصحاب هذا المـذهب يرفضـون أن يكـون الطفل سـلبيا يتقبل آراء الآخـرين ونتـائج تفكـــيرهم بل عليـــه(الطفـــل) أن يبحث.. ينقب عن الحقيقة ويفكر ويتحـرى بنفسه ليكتسب خـبرة في مواجهة مشـكلات الحيـاة. وقد دعا ديـوي في سـبيل تحقيق ذلك إلى اسـتغلال ميل الطفل إلى:

1 - الاتصال الاجتماعي
2 - البحث واقتناء الأشياء
3 - التعبير الفني
4 - العمل

من أجل أن ينمو نموا طبيعيا.

و" المـــذهب النفعي الـــذرائعي " المعـــروف باسم البراجماتية أو البراجماسـية فقد ارتبط باسم (جـون ديـوي) أشهر التربويين المعاصـرين، وهـذا المـذهب ذو صـبغة عملية تجريبية لا يبـــــــــــــــــــدو فيها أي أثر للقيم أو الأخلاق. هـدف التربية في نظر (ديـوي) هو النمـو، والهدف ـ بزعمه ـ جزء لا يتجزأ من عملية النمو، وليس أمراً خارجيـاً تتجه إليه خـبرة المتعلم، فلا هــدف لعملية النمو إلا المزيد من النمو؛ ولذا أنكر (ديوي) أي هدف نهائي وقـال : " الفكرة القائلة بأن النمو والتقدم يرميـان إلى هـدف نهـائي لا يتغيّر ولا يتبـدل هي آخر أمـراض العقل البشـري في انتقاله من نظـرة جامـدة إلى الحيـاة إلى نظـرة مُفْعمة بالحركـة" ومعـنى هـذا أن النمو والتربية والحيـاة هي مسـميات لاسم واحد في نظر ديـوي! ولا ريب أن "التسـليم بوجـود أهـداف ثابتة يـــزود القـــائمين على التربية بمعـــايير ثابتة وصـــادقة يســتعينون بها للحكم على مـــدى تقـــدم التلاميذ في عملية التعلم، أما القـول بـأن الأهـداف جـزء من عملية النمو ذاتها فإنه يزيد من حيرة المربين؛ فاللص الذي يكتسب المزيد من المهـارات في السـلب والنهب ينمو في هـذا المجـال؛ فهل تعتـبر اللصوصـية عملية تربوية هادفـة؟! وإذا سـلمنا جـدلاً بصحة ما ذهب إليه فإن السؤال الذي يظلّ قائماً هـو: ما هي المعايير التي بها للحكم على نمو إنسان نموا شـاملا؟ ومـتى يكـون النمو مرغوبا فيـه، ومـتى لا يكـون كـذلك؟ وطريقة التدريس في هذا المذهب هي طريقة المشـروع الـتي تُنسب إلى الأمريكي (كلباترك) تلميذ (جون ديوي). والمشـروع يأخذ شـكلاً فرديـاً أو جمعيـاً، وفي المشـروع الجمعي يتعـاون الأطفـال لحل مشـكلةٍ ما بتقسـيم العمل بينهم.ولـ (هيلين باركهرسـت) طريقة أخـرى تسـمّى طريقة (دالتن)، وتقـوم هذه الطريقة على ثلاثة أسس هي: الحرية، والتعاون، وتحمل المســؤولية؛ وبمقتضى هـــذه الطريقة يتمتع التلميذ بكامل

حريته بعد أن يتفق على إنجاز قدر معين من المقرر في مدة معينــة، يســتعين أثناءها بالمــدرس مــتى شــاء.وقد قيل في الكلام عن مســاوئ طريقة المشــروع إنها ســائبة ومتميعة وتجرّ التلاميذ إلى دراسـات متشـعبة لا حصر لهـا، وإنها تكلّف كثيراً من الوقت والمال، وتحتاج إلى مدرسين مدرّبين تدريباً خاصــاً، وتنتج معلومــات مفككة يصــعب معها وضع المنــاهج والأطر التعليميـــة. كما قيل في طريقة (دالتن) إنها تجـــانب الحكمة إذ تحمِّل التلاميذ منذ الصغر مسؤولية إنجـاز المقـرر، وإنّ بينهم من الفــــروق الفردية ما قد يُــــزكي روح الحسد والبغضاء، ولا سيما أنّ هـذه الطريقة تــوازن بين التلاميذ عن طريـق الرسوم البيانية، ثم إن من التلاميذ مَنْ لا يميل بطبعه إلى العمـل، ومن شـأن هـذه الطريقة أن تشـجّع هـؤلاء على التمادي في الكسل، والتلاميذ عموماً مضـطرون في حيـاتهم الواقعية إلى مواجهة ما لا اختيار لهم؛ بالإضـافة إلى أن هـذه الطريقة ــ كغيرها من الطـرق الحديثة ــ تحتـاج إلى مـدرس موسوعي ليس من اليسير إعداده.

ترتبط البرجماتية بــالتراث الفلســفي اليونــاني القــديم والأوروبي الحديث, إذ عرفت بنحو غير متماسك ومحدد على أيــدي السوفســطائيين, وعلى كل من أفلاطــون وأرســطو, وأبيقور, وواجستين, وبيكون وجاليلو وبسكال وكانت وكـومت ومل فقد كانت البراجماتية تعبر عن أسلوب الحيـاة أيـاً كـان هذا الأسلوب.

والبرجماتية تؤمن بحقيقة التغير على الديمومة ونســبية قيم الطبيعة الإنســــــانية والبيولوجية للإنســــــان وبأهمية الديمقراطية كطريقة في الحيـــاة , وأخــيراً قيمة الإنســـان الناقد في السلوك الإنساني كله.

دعت البرجماتية إلى أن تعـــود الفلســـفة إلى وظيفتها الحقيقية الــتي كــانت عليها في الماضــي, وهي أن الفلســفة أســـلوب حيـــاة أو خطة عمل أو مشـــروع نشـــاط. ونـــادت البرجماتية بـــــالخبرة ويمكن التخطيط للواقع والتغلب على

مشكلاته لا بد من الخبرة وبهذا الصدد يقـول ديـوي (إذا جـاز لنا أن نصـوغ فلسـفة التربية الـتي يقـوم عليها ممارسـات التربية الحديثة، فمن الممكن فيما أعتقد أن تكشف عن طائفة من الأسس المشـــتركة بين المـــدارس القائمة المختلفة).

تـرفض البرجماتية أن تكـون التربية عملية بث للمعرفة للطالب من أجل المعرفة إنما تـرى أنها تسـاعد الطفل على مواجهة احتياجات البيئة البيولوجية الاجتماعية.

ويرى البرجماتيون أن التربية هي الحيـاة وليست إعـداد للحيـاة، وأن واجب المدرسة كمؤسسة تربوية أن تسـتخدم مواقف الحيـاة في العملية التربوية، ويعـرف جـون ديـوي التربية بأنها عملية مسـتمرة من إعـداد بنـاء الخـبرة بقصد توزيع محتواها الاجتمـاعي وتعميقه، وأن الفـرد في الـوقت نفسه يكتسب ضـبطاً وتحكمـاً في الطرائق المتضـمنة في العملية.

وتعد الفلسـفة البرجماتية من أبـرز الفلسـفات الـتي ركـزت على المتعلم والـتي انعكست بصـورة واضـحة على تنظيم المنهج باعتبـار أن الفلسـفة تـدخل في كل قـرار مهم بالنسبة للمنهج والتـدريس. والطـالب في منظـور البرجماتية ما هو إلا حزمة من نشـاط الاتجاهـات النظرية والمكتسـبة للفعل، وأن نشـاطه أسـاس كل تـدريس وكل ما يفعله التدريس له أنه يوجه الطالب الذاتي وأن تعليم الطالب ليس ما ينبغي أن يتعلمه وإنما تشجيعه باتجاه معرفة نتيجة نشاطه الذهني والتجريبي.

والمهم في رأي البرجماتية في العملية التربوية التأكيد على أمـرين الأول: العناية باهتمـام الطـالب والثـاني: العناية بحب الاستطلاع لديه وذلك لأنهما يحفزانه على التعلم بصـفة أساسية.أما فيما يخص المعلم عند أصحاب هذه النظرية فإن وظيفته تكـون في قدرته على تنظيم الخـبرة وبيـان الاتجـاه

الـذي تسـير فيه فضـلاً عن قدرته على شـحذ أذهـان التلاميذ وهو بذلك يكون عوناً للحرية لا قيد لها.

والبرجماتية لم تجعل من المعلم محـــــــــوراً للعملية التربوية ووظيفة المعلم من وجهة نظر البرجماتية ليس مجرد تدريس الأفراد , بل تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة.

وقد انعكست النظرية البرجماتية على المنهج وذلك باختيار الخـبرات لكل فـرد أو جماعة من الخـبرات المناسـبة التي تساعدهم أن يبنوا منهجاً عقلياً متكاملاً.

وأحد الأهداف الرئيسية في المنهج البراجماتي هو إقرار الدراســات ذات الطبيعة الحديثة والمعاصــرة والمفيــدة في إعـداد الشـباب لظـروف المجتمع المتغـيرة دومـاً وخاصة ما يتعلق منها بالعمل والتعامل ودراسة المواقف بما تتضـــــمنه من موضوعات وليس القراءة منها فحسب.

لا يفرق المنهج البرجماتي بين الفعاليات المنهجية وغير المنهجية، فكل ما يمر بخـــبرة التلميذ هو جـــزء من المنهج سواء أكان نشاطاً ترويحياً أم اجتماعياً أم عقلياً.

تلخيص واستنتاج :

- ترى البرجماتية أن الإنسـان كـائن طـبيعي يعيش في بيئة اجتماعية وبيولوجية ويسـتجيب إلى المثـيرات البيولوجية والاجتماعية وهي ترفض كون الإنسان كائناً روحياً.
- تؤمن بأن للإنسان طبيعة محايـدة فهو لا خـير ولا شر بفطرته وإنما لديه الاستعداد أن يكون هذا وذاك ويتوقف ذلك على نــوع التربية الــتي تتــاح له ولهــذا تركز البرجماتية على المتعلم وتعــده المحــور الأساسي في بنــاء المنهج وتنفيــذه, ولأن المتعلم محــــور العملية التعليمية فالبرجماتية تـــرفض التحديد الســابق للمــادة العلميــة, وتـرفض التخطيط للعملية التعليمية ومراحلها مما يجعلها تعد تنظيم العملية التربوية مــواد وفصــول ودروس ويصل المتعلم إلى محتــوى المــادة

التعليميـــة, ومن خلال خبراته الجديـــدة القائمة على خبراته السابقة وكذلك من خلال مجموعة من التفاعلات مع البيئة.

- المعرفة عملية تفاعل بين الإنسان وبيئته, فالإنسان لا يقتصر على مجرد استقبال المعرفة، بل إنه يصنعها والحقيقة فيما يخص الإنسان ليست مستقلة عن الأفكار الـتي يقترحها بقصد تفســيرها والحقيقة نســبية وقابلة للتغيــير وتــرى أن الطريقة السليمة هي أسلم وأفضل طريقة لاختيار الأفكار.

- وتؤكد الخبرة الذاتية للفرد كوسيلة للعـالم الخـارجي وكذلك التعامل معه وترى أن مفهوم الصـدق يطـابق مفهـوم النجاح والفاعلية تطـابق المنفعة فكل ما يحقق فائـدة عملية ويقود إلى تحقيق أهداف الفرد يعد صـادقاً وصـحيحاً وكل ما يحـــدث له بعد ذلك عملية تعلم واكتســـاب من خلال تاريخه الحضـاري وتراثه وثقافته من خلال عملية التعليم المقصـودة الـــتي تتم نظاميـــاً داخل المدرسة أو بطـــرق غـــير نظامية كـالتعرض لأجهـزة الإعلام المتنوعة والمتـاحف والمعــارض والأسفار إذن الإنسان لا يمكن عده محكوماً بحتمية بيولوجية فالتعلم والذكاء والتفكير وكل ما يسـمى بالعمليـات المعرفية تصـنع من مـؤثرات مدروسة ومقصـودة خـارج الفـرد والبيئة والتربية تفرز أفراد متميزين بالضرورة وأن افتقــار البيئة إلى هذه المميزات تؤدي بالضرورة إلى التخلف.

- التربية هي الحيــاة وليست إعــداد للحيــاة فالتربية السليمة هي تلك التي تحقق النمو المتكامل للإنسـان وتقـوم على سلسلة من الخبرات وتؤكد على الأهمية التربوية للعمل والممارسة، وأن تكـون المدرسة مجتمعـاً صـغيراً كـالمجتمع الكبير ومن هذا إن من العسير جداً النظر إلى المدرسة على أنها نســـخة طبق الأصل من الحيـــــاة لأنها مؤسسة تعليمية مصـطنعة محفوفة بالمخـاطر والقيـود ومختلفة عما تصـادفه في الحياة بصفة عامة.

- استبعدت البرجماتية الطـرق الشـكلية في التـدريس واعتمدت على ميول الأطفال وخبراتهم وإثارة ميـول جديـدة

وخــبرات أكــثر تنوعــاً مع التأكيد على الفردية بين الأطفــال واعتمدت طريقة النشاط.

- الاهتمــام بالطــالب من النــواحي الجســمية والعقلية والخلقية والاجتماعية والعمل على توفير كل الفرص الممكنة التي تشبع حاجات الطالب وتمكنه من التعبير عن ذاته وتأكيد حرية المتعلم في اتخاذ القرارات بشــأن ما يتعلمه والــذي هو ضروري لنمو الذكاء نمواً حراً كاملاً.

- يتمثل دور المعلم البرجماتي في النصح والاستشــارة وتنظيم ظــروف الخــبرة والإمكانــات الــتي تســاعد على تعلم الفرد وهذا يعني إهمــال الكثــير من طاقــات المعلم وإمكاناته لأنه عنصر فاعل في العملية التعليمية مما يكسب العملية التربوية قدرة على بناء المتعلم وتعليمه.

الانتقادات التي وجهت إلى الفلسفة البراجماتية :

1- تركز البرجماتية على المتعلم وتعــــده المحــــور الأساس في بناء المنهج وتنفيذه وتــرفض الاتجاهــات التربوية التقليدية التي اتخــذت المــادة الدراســية محــوراً لها في بنــاء المنهج وتنفيذه، ولأن المتعلم محور العملية التعليمية وترفض البرجماتية التحديد السابق للمــادة العلمية وتــرفض التخطيط للعملية التعليمية ومراحلها، مما يجعلخا تبتعد عن تنظيم العملية التربوية مواداً وفصولاً.

2 - تؤكد الخبرة الذاتية للفرد بوصــفها وســيلة لمعرفة العــالم الخــارجي والتعامل معــه, وتــرى أن مفهــوم الصــدق يطابق مفهوم النجاح والفاعلية تطابق المنفعة فكل ما يحقق فائدة عملية ويقود إلى تحقيق أهداف الفرد صادقاً وصحيحاً.

3 - أنها تؤكد النمو التلقــائي للفــرد بحكم العوامل الوراثية الحتمية والبيولوجية وتنظر إلى أهمية التراكم الكمي للخبرات الفردية في تكــوين الشخصــية. وعلى هــذا الأســاس تتعامل مع التربية بالانتقاء الاجتماعي والتوزيع وفقــاً لقــدرات الأفــــراد الطبيعية، ولا ســــيما الــــذكاء. وعليه لا يمكن بنــــاء

الشخصية المتكاملة بحكم إغفالها للتراث الحضاري والعوامل الاجتماعية والعوامل الأخـرى تـؤدي أثـراً في بنـاء شخصـية الإنسـان وهـذا ينـاقض منطق العلم , ويـؤدي بـالمتعلم إلى تشتت اتجاهاته.

4 - لا تتقيد التربية البرجماتية بمعايير روحية فليس في رأيها وجـود سـابق للقيم والمعـايير الروحية، ولكنها تنشأ في أثنـــاء القيـــام بالتجـــارب الناجحة، وتتولد في أثنـــاء حل المشـكلات المتنوعـة. وتـرى أيضـاً أن الخـبرة الذاتية للفـرد والنجاح الفردي هما الأسـاس للأخلاق، وليس تـراكم الـتراث الثقـافي للإنسـانية، أو لمصـلحة المجتمع وقيمته، فهي بـذلك ت}كد التنـافس، وتنمي الفردية والنجـاح الفـردي والمنفعة والبقاء للأقوى.

5- النظرية البرجماتية تركز على الجانب العملي لعملية التعليم فــــإن نشـــــاط المتعلم وفاعليته في النشـــــاط والمشروعات والوحدات الـتي خططها المتعلم وينفـذها فهي بـذلك تقدمه للمعرفة بـدلاً من أن تقـدم المعرفة لـه. وهـذا سيؤدي إلى تحطيم التنظيم المنطقي للمـادة العلمية، فضـلاً عن أنها لا تقـدم للتلاميذ إلا المعلومـات الجزئية والسـطحية ذات الهدف النفعي مما يـؤدي إلى ضـعف المسـتوى العلمي للتلاميذ.

6- يتمثل دور المعلم البرجماتي في النصح والاستشارة وتنظيم ظـروف الخـبرة والإمكانـات الـتي تسـاعد على تعلم الفرد. وهذا يعني إهمال الكثـير من طاقـات المعلم وإمكاناته وإبداعاته لأنه عنصر فاعل في العملية التعليمية مما يكسب العملية التربوية قدرة على بناء المتعلم وتعليمه.

7- إن هـذه النظرية ما هي إلا تعبـير عن واقع المجتمع الأمريكي وتطوره الاقتصادي والاجتماعي في تطـوره العلمي وتقدمه الصـناعي , وهي محـور القيم الحضـارية والاجتماعية الـــتي تؤكد الـــربح والنجـــاح , ونمو الـــروح الفردية والنزعة

العلمية والواقعية والنفعية معــبرة عن ازدهــار الرأســمالية وقوة البرجوازية.

ويقدم سليمان بن صــالح الخراشي نقد للبراجماتية من طرف بعض المتخصصين في الفكر الغربي :

يقـول سـماح رافع محمد في كتابه " المـذاهب الفكرية المعاصــرة ":(البراجماتية فلســفة عملية انبثقت من الــروح المادية للقــرن العشــرين...وهي أمريكية النشــأة، رأســمالية الاتجــاه).(وكلمة البراجماتية في أصـلها اللغـوي مشـتقة من كلمة يونانية تعني العمل النافع، أو المزاولة المجدية، ويصــبح المقصــــود منها هو " المـــــذهب العملي " أو " المـــــذهب النفعي"). ومؤسسها " تشارلز بيرس " الذي (كــان أول من ابتكر كلمة البراجماتية في الفلسفة المعاصرة).

ويقول الدكتور مصطفى حلمي الـذي يقـول في كتابه " الفكر الإسلامي في مواجهة الغزو الثقافي" :

- (تنسب " البراجماتية " كفـــرع فلســفي إلى أصل شـجرتها المسـماة بـــ " الوضـعية " ، فيجب أن نعـرف أولاً بالوضـــعية ليســـهل علينا بعد ذلك فهم معـــالم الفلســـفة البراجماتية.

إن الوضــعية " هي اتجـــاه فكـــرى يقتنع بما هو كـــائن ويفسره ويرفض : أن ينبغي أن يكون " ، ثم أخذت الوضـعية الشــكل الجديد في الولايــات المتحــدة الأمريكية واســمه " البراجماتية " هــذا الشـــكل الجديد يحـــدده الـــدكتور توفيق الطويل بقوله " إذا كـــانت الوضـــعية قد رفضت التســـليم بالحقــائق المطلقة والقضــايا الميتافيزيقية ، فــإن الفلســفة العملية لا تـــتردد في قبولها واعتبارها صـــادقة مـــتى كـــانت مفضية إلى نفع يتحقق في حياة الناس " .

ولفهم مضمون هذه الفلسفة ، ينبغي أن نعرف أولا أصلها اللغوي ثم ننتقل إلى التعريف بمؤسسها " تشارلز بيرس " ثم بيان تفصيل الفلسفة عن أبرز فلاسفتها وهو " وليم جيمس " :

الأصل اللغوي يفيد " ما هو عملي " ومن هنا أطلق عليها اسم " الفلسفة العملية " ، ولذلك فإنها تهتم بالعمل على حساب النظر.

إن مؤسس هذا المـذهب الفلسـفي هو تشـارلز سـاندر بـــيرس " 1839 ـــ 1914 " م، وهو صـــاحب فكـــرة وضع (العمل) مبدأ مطلقًا ؛ في مثل قوله: "إن تصورنا لموضــوع ماهو إلا تصورنا لما قد ينتج عن هذا الموضوع من آثـار عملية لا أكثر " .

ويتوسع فى دائرة العمل بحيث يشمل المـادي والخلقي أو التصور ، وتثمر هذه النظـرة للعمل اتسـاع العـالم أمامنا ، إنه عالم مرن ، نستطيع التـأثير فيه وتشـكيله ، وما تصـوراتنا إلا فروض أو وسائل لهذا التأثير والتشكيل .

أما أشـهر فلاسـفة البراجمـاتيزم فإنه " وليم جيمس" (1842ـ1910) الـذي تـدرج في اهتماماته العلمية والفلسـفية التي تلقاها في معاهد وجامعات أوربية وأمريكية حــتى حصل على درجة " الدكتوراه" في الطب من جامعة هارفـارد سـنة 1870، وعين أستاذاً للفسيولوجيا والتشريح بهـا، ثم أسـتاذاً لعلم النفس فبرز فيه.

ويتبين من ترجمة حياته أن سـبب اتجاهه إلى الفلسـفة يرجع إلى سماعه لمحاضرة فلسـفية ألقاها " بـيرس " الـذي كان يعرض فيها مذهبه ، فشعر وليم جيمس على أثرها وكأنه ألقى عليه رسـالة محـدده، وهى تفسـير رسـالة " البرجماتية " .

ويعـــرف وليم جيمس الحقيقة بأنها " مطابقة الأشـــياء لمنفعتنا، لا مطابقة الفكر للأشياء ".

ولاختصار الإحاطة بهذه الفلسـفة فـإن مـدخل دراسـتها يقتضي تحليلها إلى مكوناتها الأساســــية في النظم والقيم، فنحن أمام مقولتين :

الأولي : ازدراء الفكر أو النظر.

الثانية : إنكار الحقائق والقيم.

أي بعبارة أخرى أكثر وضـوحاً ، فـإن العمل عند جيمس مقيـاس الحقيقة " فـالفكرة صـادقة عنـدما تكـون مفيـدة . ومعنى ذلك أن النفع والضرر هما اللذان يحددان الأخذ بفكرة ما أو رفضها " .

وقد نبتت فلســـفته منذ بداية اهتماماته بها من حاجاته الشخصـية، إذ عنـدما أصـيب في فـترة من عمـره بمـرض خطير، استطاع بجهوده أن يرد نفسه إلى الصحة، فاعتقد أن خلاص الإنسـان رهن بإرادتـه، وكـان المـوحي إليه بـالفكرة المفكر الفرنسي " رنوفيير " الذي عـرف الإرادة الحـرة بأنها " تأييد فكرة لأن المرء يختار تأييدها بإرادته حين يسـتطيع أن تكون له أفكار أخرى ".

وكـانت تجربة شـفائه من المـرض قد هدته إلى أهمية العمل ورجحت عنده الاجتهاد في العمل بـدلاً من الاسـتغراق في التأمل " لأن العمل هو الإرادة البشرية استحالت حياة ". وتلون هذه الفلسـفة نظـرة أتباعها إلى العـالم . فـإن العـالم الــذي نعيش فيه ليس نظرية من النظريـــات ، بل هو شئ كـائن، وهو في الحق مجموعة من أشـياء كثـيرة، وليس من شئ يقال له الحق دون سواه ! . إن الذي ندعوه بـالحق إنما هو فرض عملي ـ أي أداة مؤقتة نسـتطيع بها أن نحيل قطعه من الخامات الأولية إلى قطعة من النظام.

ويلــزم من هــذا التعريف للعــالم، أنه خاضع للتحــولات والتغـيرات الدائمة ولا يســتقر على حــال " فما كــان حقــاً بالأمس ـ أي ما كـان أداة صـالحة أمس ـــ قد لا يكـون اليـوم حقاً ـ ذلك بأن الحقائق القديمة ، كالأسلحة القديمة ـ تتعرض للصدأ وتغدو عديمة النفع ".

نقد البرجماتية من وجهة النظر الفلسفية :

1- في نقدنا لهـذه الفلسـفة، سـنبدأ بـالمنهج المقـارن حيث يتـبين أنها في جوهرها الفلسـفة هي الرواقية القديمـة، التي أسسها زينـون (343 ـــ 270 الميلاد) !!فـإذا أبـاح وليم

جميس لنفسه بعث الحيـاة فيها من جديـد، فـإن ذلك يقـوض دعائم فكرته عن اسـتبعاد " الحق القـديم " كما سنوضح بعد قليل !

2- الحق قيمة مطلقة ــ وليست نســبية ــ وإلا فــإن المجتمع يصـاب بالفوضى المـدمرة لكيانه وبعلاقاته مع غـيره من المجتمعات بسبب الحرب .

وبغير الاعتقاد في ثبات المبادئ، فإننا لسنا أمام فلسفة جديدة وإن بدت كذلك، ولكنها مجرد إعــادة للنظرية الرواقية القديمة " مضافاً إليها الـروح النضـالية الحديثة " فـإن الخـير الحقيقي عند الــرواقي القــديم في حكمة الاختيــار وحــدها وليس في الشيء المختار الذي يصطفيه " مثله كمثل ضارب القوس يهدف إلى عين الثور فغايته ليست في إصابة الهـدف نفسه، بل إظهار مهارته في إصابته " !!

إن تعليق الحكمة هنا في مظهرها العملي ـــــ أي على النجاح فى ذاته بصرف النظر عن إصابة الهـدف ــ تجعل من المجتمع غابة من الوحــوش الضــارية يأكل بعضــها بعضــاً إذ تتنـــافس على " التفـــوق"و " الغلبة " ولا تتفق إرادتها على تحقيق أي قيمة من القيم الفاضلة : كـالحق والعـدل والإيثـار وغيرها من الفضائل الإنسانية الثابتة فى ذاتها .

فهل نحن مرة أخرى أمام دليل جديد يثبت أن الفلسـفة الغربية تعيش على تراثها القديم ؟!

3- يرى وليم جيمس أن " الحق " إنما هو فـرض عملي ، أي مجــرد أداة يختــبر بها " تصــوره " الســابق ، ويــرى أن الحقـائق تنقسم إلى قديمة وجديـدة !!والصـواب الـذي يتفق عليه أغلب الفلاســفة : أن الحق يســتمد قيمته المطلقة من قيمته الثابته خارج مقولتي (الزمان) و (المكان) .

ونراه أيضًـا يخلط خلطـاً معيبـاُ بين المبـادئ والأهـداف حيث يصــبها في قــالب " المنفعة "، بينما التفكــير الســليم يقتضي العكس، أي الإيمان بالفكرة والعقيدة أولاً عن اقتنـاع وتثبت بقيمتها الذاتية ، ثم الســعي بمقتضــاها مهما قابلنا في

طريقنا من صعوبات ، فضلاً عن افتقاد " المنـافع " وهـذا هو منهج الأنبياء والرسل عليهم السلام .

يقول توفيق الطويل في تقييم هـذه الفلسـفة " ويكفي أن تعتبر البراجماتية الحق أو الخـير كالسـلعة المطروحة في الأسـواق، قيمتها لا تقـوم في ذاتها بل في الثمن الـذي يـدفع فيها فعلاً ، فالحق فيما يقول جيمس كورقة نقد تظل صالحة للتعامل حـــتى يثبت زيفها ! ولم يجد أصـــحاب البراجماتية غضاضة في النظر إلى الحق أو الخـــير كما ينظـــرون إلى السلعة التي تطرح في الأسـواق، هـذه هي العقلية الأمريكية في الفلســــــــــفة وفى الأخلاق وفى السياسة وفى كل مجــال"ونضـيف إلى ذلك أن هــذه الفلســفة كــانت ملهمة للنظـام الرأسـمالي القـائم على مبـدأ المنافسة الحـرة . ثم ظهرت مساوئه عند التطبيق واستفحلت أخطاره الــتي تتضح ـ كما يرى الدكتور فؤاد ذكريا - في ثلاثة :

أ- اللاأخلاقية : بــــالرغم من التقيد ببعض الفضـــــائل كالأمانة والانضـــباط والدقة ومراعــــاة المواعيد ولكنها ـــــ كفضائل ـ ليست مقصودة لذاتها ، ولكنها تفيد الرأسمالي في تعامله مع الغير ، وتظهر " اللاأخلاقية " بوضـوح في أسـاليب الدعاية والإعلام .

ب- الارتباط الوثيق بالحروب.

ج- الانحرافات السلوكية : وأظهرها الإجرام ، إذ إن فتح الباب على مصراعيه للمنافسة والصـراعات من شـأنه تمجيد العنف ، ويتضح الانحــراف بصــــورة أخـــرى في شــــرب المســـكرات والمخـــدرات وعقـــارات الهلوسة وغيرها " وتفســـيرها أنها ظـــاهرة هروبية من واقع العنف والمنافسة المريرة التي لا ترحم ".

4 - ولم يسلم (الدين) أيضـاً من التفسـير (النفعي) في ضوء الفلسفة البراجماتيـة، " فـإن اعتبـار شـروط وجـود الـدين وأصـوله ونشـأته لا أهمية لها عند من يسـأل عن قيمة الدين ؛ لأن قيمته فيما ينتجه".

الفرق بين نظرته للدين وعقيدتنا الإسلامية :

لم يكن " الــدين " عند وليم جيمس كموضــوع للبحث في ذاته ، ولكن في آثـار الانفعـال الـديني ، وهل هـذه الآثـار حسـنة تحقق الأمل ؟ وهل يمكن الحصـول عليها بطريق آخر خلاف الديني ؟

إنه يرى أن للدين أثراً أخلاقياً ، كما أنه يتفــوق على أي مصــدر آخر للحث على النشــاط والمثــابرة وفعاليته تظهر بإيحائه المــؤثر في الغــالب أكــثر من الأســاليب المادية ، ويضـرب على ذلك مثـالاً بـالطبيب الـذي يعـترف بـأن شـفاء المريض لا يتحقق بالعلاج المـادي وحـده، بل بالإيحـاء النـاجم عن قوة الإيمان .

وهذا الرأي ـ كما يقول " برتراندرسل " ـ لا يقنع مؤمنـاً مخلصـاً في إيمانه ، لأن المـؤمن لا يطمئن إلا مـتى اسـتراح إلى موضــوع لعبادته وإيمانــه، إن المــؤمن لا يقــول : إني إذ آمنت بالله سـعدت ــ ولكنه يقـول إني أؤمن بالله ومن أجل هذا فأنا سعيد .... إن الاعتقاد بوجود الله ـ تعـالى ــ في نظر المؤمن الصادق مسـتقل عما يحتمل أن يـترتب على وجـوده من نتائج وآثار ".

أما نحن معشر المســلمين فإننا - بحمد الله - نمتلك أعظم ثــروة للعقيــدة والقيم تضــمنها كتــاب الله عز وجل ونفــذها الرســول صــلى الله عليه وســلم ؛حيث حقق في عقيدته وسـلوكه وأخلاقياته الأسـوة الحسـنة ــ وجمع بين " الحق " عقيدة وإيماناً ، و " العمل " أخلاقـاً وسـلوكاً ، وحـدد الأهداف ، ووضع المنهج وأحصى القيم ، مبينـاً الطريق الـذي يجتازه المسلمون من دنياهم إلى أخــراهم، وقد ألف علماؤنا مجلدات في هذه الأغراض كلها. ولكن يكفينا أن نسجل بهذه المناســبة بعض التعليقــات الــتي تصــلح لعلاج آفــات " البراجماتية "، التي تبرهن على أن العقل البشرى لا يستطيع الوقوف وحده بغير عون من الوحي :

أولاً : أ- إن الخير هو الذي يحدد الشرع ويسـتمد إلزامه منه للتسـليم بـأن الله تعـالى هو العليم الحكيم . قـال تعـالى : " كتب عليكم القتـال وهو كـره لكم وعسى أن تكرهـوا شـيئاً وهو خير لكم وعسى أن تحبوا شـيئاً وهو شر لكم والله يعلم وأنتم لا تعلمـون)، يفسر ابن كثـير هـذه الآية ببيـان وجـوب الجهاد وآثار قتال أعداء الإسلام من النصر والظفر ثم يمضي في تفسير قوله تعالى: (وعسى أن تحبوا شيئاً وهو شر لكم) فيذكر أن " هذا عام في الأمور كلهـا، قد يحب المـرء شـيئاً وليس له فيه خـــيرة ولا مصـــلحة ، ومن ذلك القعـــود عن القتـال، قد يعقبه اسـتيلاء العـدو على البلاد والحكم. ثم قـال تعـالى : (والله يعلم وأنتم لا تعلمـون) أي هو أعلم بعـواقب الأمـور منكم، وأخـبر بما فيه صـلاحكم في دنيـاكم وأخـراكم، فاستجيبوا له، وانقادوا لأمره، لعلكم ترشدون) .

ب- كذلك قد يجهل الإنسان الفروق المرجحة لما يفيده مما يضره ، قال تعـالى : (يسـألونك عن الخمر والميسر قل فيهما إثم كبير ومنافع للناس وإثمهما أكبر من نفعهما) :

أما إثمهما فهو في الدين ، وأما المنـافع فدنيويـة، ولكن هذه المصـالح لا تـوازي المضـرة والمفسـدة الراجحة لتعلقها بالعقل والدين، ولهذا كـانت هـذه الآية ممهـدة للتحـريم على البتـات كما في سـورة المائـدة : (يا أيها الـذين آمنـوا إنما الخمر والميسر والأنصاب والأزلام رجس من عمل الشـيطان فاجتنبوه لعلكم تفلحـون * إنما يريد الشـيطان أن يوقع بينكم العداوة والبغضـاء في الخمر والميسر ويصـدكم عن ذكر الله وعن الصلاة فهل أنتم منتهون) .

ثانياً : إن النجـاح مطلـوب ، والسـعي والتنـافس على فعل الخيرات مرغوب، فـإن المـؤمن القـوي أحب إلى الله تعـالى من المؤمن الضعيف، ولكن ينبغي أن يستظل السـعي هـدفاً وطريقـاً بـأوامر الشـرع والالـتزام بآدابـه، وسـنورد هنا بعض الآيات للاسترشاد :

أ - قد يوسع الله تعـالى الـرزق للعبد اسـتدراجاً له ، ثم يـنزل به عقابه الشـديد ، قـال تعـالى : (ولا يحسـبن الـذين كفـروا أنما نملي لهم خـير لأنفسـهم إنما نملي لهم لـيزدادوا إثماً ولهم عذاب مهين).
وقال عز وجل : (والذين كذبوا بآياتنا سنسـتدرجهم من حيث لا يعلمون * وأملي لهم إن كيدي متين).
وقال سبحانه وتعالى : (أيحسبون أنما نمدهم به من مالٍ وبنين * نسارع لهم في الخيرات بل لا يشعرون) .
ب - لا يصلح الله حال أمة إلا إذا صلحت قلوبها وأعـدت نفسها للتقوى ، قال تعالى : (إن الله لا يغـير ما بقـومٍ حـتى يغيروا ما بأنفسهم) .
جـ - تكـثر المصـائب عند فسـاد الأخلاق ، قـال تعـالى : (وما أصابكم من مصيبة فبما كسبت أيديكم ويعفو عن كثـيرٍ) .
د - وفيما يتعلق بتقوية الإرادة فهنـــاك آية تـــبين كيف يربى الله تعالى المسلم على تحمل الشدائد حتى يكون قوي العزيمة معداً لتحمل كل خطر : قال تعالى : (أم حسبتم أن تدخلوا الجنة ولما يأتكم مثل الـذين خلـوا من قبلكم مسـتهم البأساء والضراء وزلزلوا حـتى يقـول الرسـول والـذين آمنـوا معه متى نصر الله ألا إن نصر الله قريب) .
ثالثاُ : " ضرورة أعمال الخير لإقامة المجتمعات الإنسانية :
إن إقامة المجتمع على مـــوازين المكسب والخســـارة وحدهما كفيل بهدمه مادامت العلاقات بين أفراده لا تقـوم إلا على أساس المصـلحة ، والكسب المـادي، فكم من علاقـات أخرى تقـوم على الإيثـار والتضـحية وحب الخـير لذاتـه، وهي التي تكفل تحقيق السعادة للمجتمع ؛ لأن التعاطف والتعـاون هما الرائــدان في حركة المجتمع الإنســاني، وإلا تحــول إلى غابة من الغابات التي يأكل فيها القوى الضعيف.
ومن الصعب ـ بل يتعذر ـ إقناع النفوس بأعمـال الخـير، الـتي لا تقـوم بالمـال، إلا بنـاءً على عقيـدة إيمانية راسـخة

تتحقق أعمالاً خيرة، وتسعى لاكتساب فضائل أخلاقية وتنميها ابتغاء مثوبة الله تعالى وجنته.

إن الحـديث عن هـذه الأعمـال يحتـاج إلى مجلد كامل ، ونكتفي بالإرشـاد هنا إلى نـزر يسـير منها ونحيل القـارئ إلى المصـــــادر للتوسع في معرفتها وتنفيـــــذها، لتحقق لنفسه الطمأنينة النفسـية والسـعادة المرجـوة ، ولمجتمعه المثالية على المســتوى الإنســاني الــذي تحقق في عصر الحضــارة الإســلامية الزاهــرة، مع العلم بأنه كثــيراً ما تشــتمل هــذه الأعمال على الجزاءين الدنيوي والأخروي :

- عن أبى موسى رضي الله عنه عن النـبي صـلي الله عليه وسـلم : " على كل مسـلم صـدقة " قـال: أرايت إن لم يجد ؟ قــال : يعمل بيديه ، فينفع نفســه، ويتصــدق ، قــال : أرايت إن لم يستطع ؟ قال : يعين ذا الحاجة الملهوف، قال : أرايت إن لم يستطع ؟ قال : يأمر بالمعروف أو الخـير، قـال: أرايت إن لم يفعل ؟ قــال : يمسك عن الشر فإنها صــدقة " متفق عليه.

- عن جـابر رضي الله عنه أنه قـال : قـال رسـول الله صلى الله عليه وسلم " ما من مسلم يغـرس غرسـاً إلا كـان ما أكل منه له صدقه ، وما سـرق منه له صـدقه ، ولا يـرزؤه أحد إلا كـــان له صـــدقه " رواه مســـلم. وفى رواية له " فلا يغرس المسلم غرساً ، فيأكل منه إنسـان ولا دابة ولا طـير ، إلا كـان له صـدقة إلى يـوم القيامة ". وفي الحـديث المتفق عليه : " اتقوا النار ولو بشق تمرة" .

أما إبــراهيم مصــطفى إبــراهيم فيقــول في كتابه (نقد المذاهب المعاصرة) :

(يمكن توجيه سهام النقد لفلسفة جيمس الدينية في النقاط الآتية :

1 - بدأ جيمس آراءه الدينية بقوله : إن الذي يكون صميم الدين ليس الطقـوس ولا الفـرائض ولا المعتقـدات بل يكـون صميم الدين العاطفة والشعور الديني ولكن هذا الرأي يحتاج

منا إلى وقفة : فالإيمــان لا يتوقف فقط على العاطفة ؛ ذلك لأن العاطفة والوجــدان من المعــروف عنهما أنهما عواطف متقلبة دائمــاً ، وبالتــالي فالإنســان ســوف يــؤمن في حالة مزاجية عاطفية وجدانية، ويعود إلى الإلحاد عندما تتغير حالته المزاجية !

2 - وبالطبع فالإيمان ليس كذلك، إنما هو صرح يقوم على أسس عقائدية يؤمن الإنسان ويلتزم بها ويسلم بها لأنها تأتيه من الله تعالى لصالحه.

3- يذهب جيمس إلى أن التجربة الدينية تشارك الله تعالى في خلقها ! وهذا ما يتنافى مع الوحدانية الــتي لله تعالى . فهو الواحد الأحد الفرد الصمد الذي لم يولد ولم يكن له كفوا أحد. فلا خالق إلا هو ، سبحانه وتعالى .

4 - يــذهب جيمس إلى أن الله تعــالى شخصــية حقيقية متناهية توجد في الزمـــــــــــــــــــــــــــــــــان!!
ســبحان الله ! أي إله هــذا الــذي يتكلم عنه جيمس ؟ تعــالى اللــه. إن الإنســان يتصف بالتنــاهي والنقص والضــعف ، والله تعــالى عكس ذلك تمامــاً؛ فهو الكامل القــادر والقــاهر فــوق عبـــاده ،عنت له الوجـــوه ودانت له رقـــاب العبـــاد والبلاد ، فسبحان الله عما يصفون .

5 - يقول جيمس : إن الله تعالى لا يستطيع أن يضمن لنا خيرية العالم!! ولن أرد هنا على جيمس بل سأدع القرآن يرد عليه ويــبين بعض خــير الله النــازل على عبــاده : يقــول الله تعــالى في محكم التنزيــل: (نحن خلقنــاكم فلــولا تصــدقون . أفــرأيتم ما تمنــون . أ أنتم تخلقونه أم نحن الخــالقون . نحن قـــدرنا بينكم المـــوت وما نحن بمســـبوقين على أن نبـــدل أمثــالكم وتنشــئتكم في ما لا تعلمــون . ولقد علمتم النشــأه الأولى فلولا تذكرون . أفــرأيتم مــاتحرثون . أأنتم تزرعونه أم نحن الزارعون . لو نشاء لجعلناه حطاما فظلتم تفكهــون . إنا لمغرمون . بل نحن محرومون . أفرأيتم الماء الذي تشــربون . أأنتم أنزلتمـــوه من المـــزن أم نحن المـــنزلون . لو نشـــاء

جعلناه أجاجاً فلو لاتشكرون . أفرأيتم النار التي تـورون أأنتم أنشـأتم شـجرتها أم نحن المنشـئون . نحن جعلناها تـذكرة ومتاعا للمقوين . فسبح باسم ربك العظيم) .

6 - ترى البراجماتية بوجه عام وبراجماتية بيرس وجيمس بوجه خاص أن الاعتقاد لا الإيمـان لا ينفصل عن الشـك، ومن ثم فالإيمان على مذهب البراجماتيين لا يفارقه الشك .

7 - من الخطأ في زعم جيمس التمسك الـــدائم بالمعتقـــدات ، فالإيمـــان الراسخ عنـــده يحجب يحجب عن الإنســـان المعرفة الصـــحيحة !! وهـــذه مقولة يطـــرب لها الملاحدة والعلمانيون والمنافقون أينما ثقفوا .

8 - لذلك فإنه يلزم ـ فيما يـزعم جيمس ــ اختيـار صـحة العقائد من وقت لآخر ، واستبعاد ما يتضح للمرء عدم صـحته منها أو عـدم صـلاحيته !! إن معيـار اختيـار صـحة العقائد عند جيمس ومن حـذا حـذوه هو إخضـاعها لمحك التجربة ، فهي الـتي تمـيز الحق من الباطل وليس حكم الله تعـالى ! فـإذا أردنا أن نطبق المنهج البراجمـــاتي على إحـــدى العقائـــد، كاعتقادنا أن الله تعـالى هو الـرازق على سـبيل المثـال ، فلا ينبغي على مــذهب جيمس البراجمــاتي أن نظل متمســكين دائماً بهذه العقيـدة ، وإنما يتعين علينا اختبارها تجريبيـا، فـإذا تبين لأحدنا أن الله تعالى قدر عليه رزقه ، ولم يعطه ما سأل من رزق في أي صورة من صــوره ، فعليه أن يتخلى فــوراً عن هذه العقيدة !! لأن التجربة أثبتت عـدم جـدواها ، وهكـذا يكون المؤمن على طريق البراجماتية إنه كمن يعبد الله على حـرف ! (ومن النـاس من يعبد الله على حـرف فـإن أصـابه خير اطمأن به وإن أصابته فتنة انقلب على وجهه خسر الدنيا والآخرة ذلك هو الخسران المبين). إن المسلم الحق لا يضع عقيدته موضع الشك ، ولا يجعل إيمانه بالله تعـــــالى موضع اختيـــار ، بل على العكس تماما ، يـــؤمن بـــأن الله عز وجل يختبر عباده) ولنبلونكم بشيئ من الخوف والجوع ونقص من الأموال والأنفس والثمرات وبشر الصابرين) . ويقول تعــالى

: (أم حسبتم أن تدخلوا الجنة ولما يأتكم مثل الذين خلوا من قبلكم مستهم البأساء والضراء وزلزلوا حتى يقول الرسول والذين آمنوا معه متى نصر الله ألا إن نصر الله قريب). والله تعالى يبتلي العباد بالنعم كما يبتليهم بالنقم (ونبلوكم بالشر والخير فتنة) فلقد خلق الله الإنسان ليبتليه ليرى هل يصبر أو يكفر ؟ قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " عجبا لأمر المؤمن، إن أمره كله خير وليس ذلك لأحد إلا للمؤمن ، إن أصابته سراء شكر ، فكان خيراً له، وإن إصابته ضراء صبر فكان خيراً له " (رواه مسلم).
أما محمد مهران رشوان فيقول في كتابه " مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة " :

(الفلسفة البراجماتية اسم يطلق على عدد من الفلسفات المختلفة التي تشترك في مبدأ عام ؛ وهو أن صحة الفكرة تعتمد على ماتؤديه هذه الفكرة من نفع أيًا كان نوع هذا النفع ، أو على ما تؤدي إليه من نتائج عملية ناجحة في الحياة) .

(أهم الانتقادات التي توجه إلى البراجماتية، نوجزها في التالي :

1 - أن البراجماتية لا تقدم لنا بحثاً إيجابيا عن الحقيقة. إذ إنها مجرد منهج لاكتشاف الأفكار الخاطئة، وهي التي ليست لها آثار عملية . وهذا منهج سلبي لا إيجابي ، لأنها لا تهدف إلا إلى استبعاد الأفكار الخاطئة ، تلك التي لا تكون لها هذه الآثار العملية . والاستبعاد ــ كما هو واضح ــ منهج سلبي للكشف عن الحقيقة وليس إيجابيا بحال من الأحوال .

2 - يلاحظ بعض الباحثين ذلك الامتداد غير المشروع لفكرة المنفعة، فقد كان " جيمس جيمس " والبراجماتيون يفخرون باتساع أفقهم ، ولكن الحق أن هذه الروح الفضفاضة تبلغ حداً يؤدي إلى القضاء على كل معني لكلمة " النافع " عندما كانوا يعرفون الحقيقة عن طريق المنفعة . فالنافع في اللغة المتداولة هو ما يفي بحاجة " حيوية "، إلا

أن البراجماتيين قد أضفوا على كلمة الحاجة معـان بلغت من الكـثرة حـداً لم تعد معه تـدل على شـيئ ، حـتى ولا كلمه " النافع " ذاتها. فهناك حاجات تـرمي إلى حفظ الحيـاة والعمل على استمرارها ، ولكن من الممكن أن نطلق اسم " الحاجة " على ما يعـبر عن أكـثر الميـول الوجدانية تنوعـاً : فـالمرء بحاجة إلى أن يكون محترماً ، محبوبـاً، كما أنه بحاجة إلى أن يحب، والى أن يرى من يحبهم سعداء. والغيـورون الحاقـدون بحاجة إلى أن يروا الآخرين تعساء وأقل سعادة منهم. والمرء بحاجة إلى الإيمان بوجود اللـه، وخلـود النفس. كما أن هنـاك حاجـــــات عاطفية وعقلية كالحاجة إلى المعرفة والفهم ... وهكـذا نلاحظ أن " حاجـات " الإنسـان و" المنـافع " الـتي تناظرها تبلغ من التنـــوع حـــدا يجعل كل تعريف للحقيقة بالمنفعة ينتهي آخر الأمر إلى أنه لا يوضح من طبيعتها أي شيء .

3 - لا شك في أن " الحقيقي " نافع على نحو ما ، إلا أن ذلك لا يســتتبع القـــول بـــأن المنفعة هي أســـاس لتعريف الحقيقة . فـــالحقيقي نـــافع لأنه " حقيقي " قبل أي اعتبـــار للمنفعة .وقد ذهب بعض البـاحثين إلى القـول بـأن المـذهب البراجماتي يعرف الحقيقة بأنها ما يفي بالحاجة ، غير أن أول ما نحتــــاج إليه عنـــدما نبحث عن الحقيقة هو ألا نكـــون براجماتيين !! ومعنى ذلك أن القاعدة الأساسية الـتي نضـعها عندما نشغل أنفسنا بالكشف عن الحقيقة هي أن نصرف كل اعتبـار للمنفعة ، ولو تطـرق الشك إلى نفوسـنا وآمنا بشـيء لأننا بحاجة إلى هذا الإيمان ، لفقد الإيمــان إذن كل قيمة له . ومـرة أخـرى نقـول " إن الحقيقي نـافع لأنه حقيقي ، وليس حقيقيـاً لأنه نـافع ". ولنتصـور الحالة العقلية لمـريض يقـول لطبيبه " لا تقل لي سوى ما أحتاج إلى تصـديقه " ، ألا يكـون قوله هــــذا توسلا إليه أن يكـــذب ؟ وهكــــذا ينتهي الأمر بالبراجماتية إلى أن تكون نظرية الأكذوبة الحيوية التي تقــوم على أســــاس من نزعة الشك . إن جيمس ـــــ ومعه بقية

البراجماتيين ـ يلعبون لعبة خاسرة مع الحقيقة . فهو إذ يجعل من الحقيقة : حقنا في الاستمرار في الاعتقاد بما ينفعنا ، إنما يرفض مفهوم الحقيقة بأسره . إن وضع الفكرة ذات النتائج المرضية مكان مفهوم الحقيقة معناه فتح الباب لأي خيال لذيذ . فماذا يمكن أن يرضي الإنسان أكثر من استمراره في الاعتقاد بأنه ذكي بينما هو في الواقع أبله ؟!! ان العالم مليء بالكثير من السخف الذي يستشعر معه الإنسان قسطا من المتعة. وإذا كان تقديم الأفكار يتم على أساس ما تؤدي إليه من نتائج عملية ، فعند أي حد نستطيع أن نحكم على فكرة معينة بناء على هذا الأساس ؟ فلو كان هناك شخص يعتقد أن الطريقة لحل مشكلاته الاقتصادية هي السيطرة على أحد البنوك ، لكانت هذه الفكرة صحيحة أحياناً، لما يترتب عليها من نتائج عملية. إلا أن البراجماتيين يصرون على أن المرء لا بد أن يضع في حسبانه لا مجرد النتائج المباشرة التي تترتب على الفكرة، بل آثارها البعيدة أيضاً. وهنا قد نقول إننا لا نستطيع أن نعرف النتائج العملية لهذه الفكرة ، مادامت النتائج البعيدة قد تستمر إلى غير ما حد. فقد تعمل الفكرة بنجاح في وقت معين ، ثم تفشل في وقت آخر ، ثم تعود للنجاح بعد ذلك . ومعنى هذا أننا ينبغي علينا أن ننتظر بلا نهاية لكي نتمكن من تقييم نتائج أي اعتقاد ، ومن تقرير ما إذا كانت له نتائج عملية أم أنه يفتقر إلى مثل هذه النتائج .

4 - أما تطبيق النظرية البراجماتية عن الحقيقة في مجال العلم ، وما ذهب إليه جيمس جيمس والبراجماتيون من أن قضايا العلم قضايا حقيقية لأنها مفيدة عملياً، فيبدو نسفاً للحقائق العلمية من أساسها ! إن قبول نظرية معينة واعتبارها صحيحة بدون برهان ولمجرد أنها نافعة أو أنها ترضينا من ناحية ما، هو نقيض الموقف العلمي تماما. إن الفرض المرضي فحسب هو في أغلب الأحيان أقرب الفروض إلى الخطأ .

5 - أما تطبيق الفكر البراجماتي على المعتقدات الدينية، فيبدو بالنسبة لنا كارثة! فإننا لا نسلم بالحقائق الدينية لمجرد أنها نافعة – في نظرنا القاصـــر-. بل لأنها حقـــائق في ذاتها بصـرف النظر عن فائـدتها ونتائجها العملية الناجحة – بحسب النظرة القاصرة -. لأننا لو سلمنا بهذا المعيـار البراجمـاتي ــ كما فعل جيمس ــ لكـانت أية عقيـدة ــ مهما تكن أسـباب إنكارنا لها ــ حقيقة لمن يـرى أنها نافعة لـه، فتسـتوي بـذلك النحل والبـدع والـديانات المحرفة مع الـدين الحق (الإسـلام)!! لقد تنفس جيمس الصـــعداء لاســـتطاعته إزالة العراقيل التي كانت تقف في طريق معتقداته الدينيـة، ولكنه كما قـال " سنتايانا " بقسوة " لم يكن يؤمن حقيقة ، كـان يـؤمن بـأن من حق الإنسـان أن يـؤمن بأنه يمكن أن يكـون على حق لو آمن " ! إننا لو قلنا لشخص ما " إنني أعتبر عقيـدتك خرافة ، ولكن إذا كانت مفيـدة لك فهي عقيـدة حقيقة بالنسـبة لك ". أليس في ذلك سخرية به ؟!

6 - إن البراجماتية تركز على الفرد ، وتعلي من " الفردية " إلى أقصى حد . وهي بــذلك تعكس الفردية الممزقة الــتي ســادت أمريكا في القــرن التاسع عشر . وهــذه الفردية بما يرتبط بها من فوضى وغمــوض تجعل الأفــراد عــاجزين عن تحمل النظام والرقابة والمهـام الاجتماعيـة. إن هـذه الفردية هي الــــتي جعلت أواصر قـــــربى بين البراجمــــاتيين وبين الفيلسوف السوفسطائي " بروتـاجوراس " حين قـال : " إن الإنسان مقياس الأشياء جميعاً " . وقد كتب " شـيلر " يقـول " ينبغي علينا أن نعود مرة أخرى إلى ما فعله بروتـاجوراس ، فنتخذ الأحكـام الفردية لأشـخاص مفـردين نقطة بـدء لنا " . لكن ليس لنا أن ننسى أن بروتاجوراس هو أحد هـؤلاء الـذين كانوا يخلطون الحق بالباطل، لكي يتصـيد في المـاء العكر ما هو زائف ومريح ، ويشيد صرح الخطابة على أنقاض الفلسفة . لقد لاحظ أفلاطــون بحق في " ثيتــاتوس " أننا لو ســلمنا بمبــدأ بروتـاجوراس، لكـان معـنى ذلك التسـليم بـأن حجج

المجنـــــون تعـــــادل في صــــدقها حجج العاقل ، وأن أحط الحيوانات شـأنا قد يكـون له رأي في الكـون لا يقل حصـافة عن رأي الإنسـان الحكيم!! وبعد ... إن البراجماتية قد تصـلح لأولئك الذين يتمتعون بـروح عدوانية ، تسـعى إلى السـيطرة النابليونية . أما بالنسبة لأولئك الذين يتمتعـون بـالروح الإنسـانية ، ويتمسـكون بالمثل العليا ، والقيم الدينيـة، فـإن البراجماتية تبـدو لهم ضيقة الأفق ، محدودة الإطار، مخيبة للآمال)

المدرسة العليا للأساتذة في الآداب
والعلوم الإنسانية
بوزريعة - الجزائر

مدخـل إلى علوم التربية

مـن إعداد الأسـتاذيــن :
- كمـال عبـد اللــه
- عبـد اللـه قـلــي

لطلبة اللغة العربية وآدابها- السنة الأولى-
الإرسال 3
ملمح أساتذة التعليم الأساسي (عن بعد)

المحور الرابع : الأسس الاجتماعية للتربية

- مفهوم الأسس الاجتماعية
- الوظائف الاجتماعية
- المؤسسات التربوية

الأسس الاجتماعية للتربية

تخضع المجتمعات الإنسانية في الوقت الحاضر لكثير من التغيير والتطور- سرعة ومدى- بما لم يسبق أن مارسته في أية فترة من فترات التاريخ الإنساني هذه التغيرات والتطورات التي شملت كل نواحي الحياة السياسية

والاجتماعية والاقتصـــادية والـــتي فرضت نفســـها على قيم الأفــراد وســلوكهم، وعلى المؤسسـات الاجتماعية المختلفة فارتفعت بها- أو تحـاول ذلك - شـكلا ومحتـوى- إلى مسـتوى المسؤولية لمقابلة التحـديات والمطـالب الـتي تفرضـها هـذه التغيرات والتطورات.

مفهوم الأسس الاجتماعية :

هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيـذه وتتمثل في الـتراث الثقـافي للمجتمع والقيم والمبـادئ الـتي تسوده والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها والأهداف الــتي يحــرص على تحقيقهــا. وهــذه القــوى تشــكل ملامح الفلســفة الاجتماعية أو النظــام الاجتمــاعي لأي مجتمع من المجتمعـات وفي ضـوئها تحـدد فلسـفة التربية الـتي بـدورها تحـــدد محتـــوى المنهج وتنظيمه وإســـتراتيجيات التـــدريس والوسائل والأنشطة الـتي تعمل كلها في إطـار متسق لبلـوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها

وهــذه القــوى تشــكل ملامح الفلســفة الاجتماعية أو النظـام الاجتمـاعي لأي مجتمع من المجتمعـات, وفي ضـوئها تحــدد فلســفة التربية الــتي بــدورها تحــدد محتــوى المنهج وتنظيمه واستراتيجيات التدريس والوسـائل والأنشـطة الـتي تعمل كلها في إطـــار متسق لبلـــوغ الأهـــداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها.

فدور المنهج هو أن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية يحولها إلى ســـلوك يمارسه التلاميذ بما يتفق مع متطلبـــات الحيـاة في المجتمع بجوانبها المختلفـة, ولما كـانت المدرسة بطبيعة نشـــــأتها مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل اسـتمراره وإعـداد الأفـراد للقيـام بمسـؤولياتهم فيـه, فمن الطبيعي تتأثر بالمجتمع والظروف المحيطة بـه. ومعـنى ذلك أن القــوى الاجتماعية الــتي يعكســها منهج ما في مدرسة ما إنما هي تعبـــير عن المجتمع في مرحلة مـــا, ولـــذلك تختلف

المنـــاهج من حيث الشـــكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعـــاً لتباين تلك القوى.

1 ـ تمكين المتعلم العربي من فهم ذاته الاجتماعية، وفهم وطنه العـــــربي وديناميكية تطـــــوره، ومشـــــاكله وتحدياته الاجتماعية بموضـوعية وواقعية ونظـرة متفائلـة، وفي سـياق ذلك تمكين المتعلم العـــربي من فهم أســـرته وبيئته المحلية متـــــدرجاً لفهم وطنه والعــــالم، مع تنمية القــــدرة لفهم الحضـــارات والمجتمعـــات الأخـــرى في العـــالم، ومع تأكيد الإحساس بالانتمـاء للآخـرين وقبـول اختلافهم وخصوصـياتهم الثقافية والتعامل الإيجابي معهم .

2 ـ تأكيد بناء قدرات ومهارات اجتماعية من أهمها :

ـ تنمية الاتجاه الاجتماعي نحو حب العمل والإخلاص فيه .

ـ وإدراك ضرورته لحياة الفرد وأسرته ووطنه .

ـ تنمية الاتجاه الاجتمـاعي الإيجـابي نحو العمل اليـــدوي والمهـــني لاكتســـاب مهاراته الأساســـية وضرورته لحياة العصر الحديث .

ـ تنمية الاتجاه الاجتماعي للاعتماد على النفس والقــدرة على العمل مع الآخرين والتعاون معهم لإنجاز هذا العمل.

ـ خلق الحـافز لقبـول التغـير والتجديد الاجتمـاعي في العـــادات والتقاليد والأعـــراف الاجتماعية الـــتي لم تعد تتفق وحياة العصر الحديث أو الــتي تعيق النمو والتنمية الاجتماعية والاقتصادية.

ـ تنمية وتأكيد الاتجـاه الاجتمـاعي لقبـول المسـاواة بين الرجل والمرأة ومشاركتها في الحيـاة الاجتماعيـة، في إطـار من ثـــوابت وقيم الثقافة العربية الإســـلامية الصـــحيحة، ونبذ النظرة إلى المرأة على أنها أقل مكانة من الرجل.

3 ـ تطـــوير إســـتراتيجية التربية العربية بما يحقق تأكيد المبادئ التالية:

ـ تكوين إنسان معتز بأنه عربي ومسلم أو مسيحي من أبناء الأمة العربية .

ـ تكوين إنسان معتز بكرامته وذاته الفردية والاجتماعية .

ـ تكوين إنسان يقبل الاختلاف الاجتماعي والثقافي ويحترم الآخرين في أسرته ومجتمعه والعالم، وله القدرة على التعايش والتعامل معهم بروح إيجابية بناءة .

والمدرسة مؤسسة اجتماعية أساسية تمثل جزءا هاما من المجتمع الذي تعيش فيه، تتأثر به، مستجيبة للمطالب التي تفرضها قيم المجتمع عليها، بعد شخصيات الصغار وتشكلها للمعيشة في المجتمع والمساهمة في حياته.

ولقد أنشأ المجتمع المدرسة لكي تعد الجيل الصغير للاشتراك في المنشط الإنسانية التي تسود حياة الجماعة وللتكيف معها، وللإحساس بالأمن والطمأنينة في رحابها، ولذلك فشخصية المدرسة تتحدد أبعادها بأبعاد المجتمع الذي تخدمه.

ولا يقتصر عمل المدرسة على إعداد الجيل الصغير للاشتراك في حياة الجماعة والتكيف معها، ولكن هذا الإعداد يتضمن أيضا القدرة على تجديد هذه الحياة وعلى تطعيمها بالدم الجديد، الذي يبعث فيها الحركة والنمو.

وعلى هذا الأساس تستجيب المدرسة لمطالب التغير الاجتماعي وتحدياته في المجتمع الذي تعيش فيه، وتعمل في الوقت نفسه على أن تكون رائدة بهذا التغير الاجتماعي ومبشرة به وموجهة إليه، عن طريق هذا الجيل الصغير الذي تعده وتشكله.

الجمود الاجتماعي :

على أن كثيرا من الناس- ومن بينهم كثير من المدرسين - ينظرون إلى الأوضاع القائمة في المدارس على أنها مستمرة ويجب ألا تتغير وهم يتساءلون دائما :

لمـاذا هـذا التغيـير في نظـام التعليم وقوانينه ولوائحـه؟ لقد تعلمنا في الماضي في المدرسة وسـلكنا طريقنا ونجحنا في الحيـاة، وتعلم المدرسـون مـادة تخصصـهم ونـالوا شـهادة تعترف فيها الدولة لهم بهذا التخصص. وهم بهذا كله يحاولون أن يعزلوا المدرسة عن التطورات الاجتماعية التي تحدث في المجتمـع، نـاظرين إلى المدرسة نظـرة ضـيقة تنحصر بين حدود مادتهم العملية الـتي تخصصـوا فيهـا. وهنا يـبرز سـؤال هـام خـاص بعمل المدرسـة: مـداه وأهدافـه. هل يجب على المدرسة أن تحـذر نفسـها وتقصر أهـدافها على نقل أنــواع المعـارف والمهـارات إلى التلميذ ؟ أم أنها يجب أن تتعـدى هـذه الأهـداف الضـيقة لتعـنى بتشـكيل تخصصـات تلاميـذها سلوكا واتجاهـات وعـادات وقيمـا؟ وفي الحالة الأولى ما هي أنواع المعارف والمهارات الـتي تحتل الأهمية العظمى؟ وفي الحالة الثانية ما هو نوع الشخصية الإنسانية الـذي تعمل على تشكيله؟

ولكن لماذا فشل المدرسون في أن يـروا هـذه الحقيقة الهامة وهي أن نمط المدرسة يرتبط باســــتجابة تاريخية لمطالب اجتماعية_قد تكـون متسـاندة وقد تكـون متعارضـة- تفرض نفسها على تربية الصغير؟ قد يرجع هذا إلى نقص في تعليمهم المهني، وإعدادهم الفني، إذ أن كثيرا من المدرسين قد أعدوا من ناحية تخصصهم في مادتهم، ولكنهم لم يتعلمـوا أن ينظـروا إلى المدرسة كمؤسسة اجتماعية في ظل نظـام اجتماعي معين، وأنها تعمل في حدود هذا الإطـار في علاقاته المتشابكة المتعددة المعقدة.

إن إحســاس المــدرس بالأسس الاجتماعية للمدرســة، ومعرفته بالإطـــار الاجتمـــاعي لمادتــه، وإدراكه للنظـــام الاجتمـاعي القـائم وانعكاسـاته المختلفة على المدرسة في أهدافها ومناهجها وإدارتها وعلاقاتها، من أهم ما نهدف إليه.

المجتمع والتربية :

لقد اختلف المفكــرون والفلاســفة في تحديد علاقة التربية بـالمجتمع، فمنهم من رأى (أرسـطو) بـان التربية هي الوسيلة الوحيدة لاستقرار المجتمع وأنظمته وقيمه وأوضاعه الاجتماعية بينما رأى فريق آخر (أفلاطــــــــون) إن التربية وسيلة لإصلاح المجتمع وتحسينه وتقدمه وتطوره.

فلو تأملنا في تـــاريخ الشـــعوب لعلمنا كم التربية لعبت دورا هاما في حياتهـــا، مثل الحضـــارة البابلية والمصـــرية والصينية والفينيقيـة، حيث أضـافت إليها روائع الفكر الجديـد، فـاهتم الاثيـنيون بـالتطور الفكـري، واعتنـوا بتربية الإنسـان، وجعلوا التربية همهم الأول، حيث أخرجت أثينا نخبة الأسـاتذة العقل البشري والفلاسـفة الخالـدين الـذي اثـروا في العلـوم الإنسانية.

وفي اسبرطة لعبت التربية دورا حيويا في بنـاء المجتمع والــذي لا يــزال يعتــبر نموذجا للتربية الــتي تمــيزت بطابعها العسـكري ونظامها الـتربوي الانتقـائي الصـارم. حيث عملت مجتمع متين موحد وقوي في مواجهة أقسى الظروف.

أما أثينا فقد عملت على تربية الفــرد وركــزت على قوة شخصيته لمواجهة أصعب الظـروف، وقد حرصت التربية عند الرومان على تخـريج أجيـال مـدربين على فنـون القتـال والحرب.

حـتى التربية الحديثة في بنـاء المجتمعـات الحديثـة، هذا ما تفعله الأمم، وهـذا ما فعلته التربية الإسـرائيلية، حـتى أعدت دولتها، قامت ببناء مجتمع حربي مستعدا دائما للقتال، عن طريق التربية.

وفي اليابــــان نمــــوذج رائع بعد هزيمتها في الحــــرب العالمية الثانيـة، ببنـاء مجتمع قـوي ومتحضر صـناعي، يحمل المسؤولية في جميع الاتجاهات، وقد لعبت التربية دورا بـارزا في هذه الحضارة.

وتطبيقا لــــذلك نشــــأت الأمة والدولة العربية الإســــلامية وتطورت ظـروف انتشـار القـوة العربية تحت لـواء الرسـالة

الإســلامية في مواجهة التحــدي الخــارجي، بفضل الإنســان العربي المسلم الجديد الذي أصر الرسول على توفير التربية الجيـدة له حـتى يصـوغه أولا قبل الإقـدام على نشر الـدعوة الإسلامية. إلى أن بـدا الـوهن والضـياع يـدب في هـذا القـوم نتيجة بعدهم عن التربية الإسـلامية الصـحيحة. ومن هنا نـرى كيف التربية لعبت ولا تزال تلعب دورا هاما وأساسيا في بنـاء الإنســـــان والمجتمع وتطويرهما قـــــديما وحــــــديثا..

وهكــذا فــان التربية تســتطيع تحقيق ذلك باعتبــار أنها وظيفة اجتماعية تتفاعل مع مجتمعها تأثرا فيه، وخاصة إذا ما استطاعت العمل على :-

1 - إحداث تنمية اجتماعية حقيقية داخل المجتمع العــربي، بمواجهة التخلف، وتحدي حضاري شامل ومتكامل.

2 - إن إحــــداث تنمية اجتماعية شـــــاملة داخل المجتمع العربي تستوجب من التربية تنمية القدرة العربية من الموارد والطاقات الذاتية وحدها على مواجهة التحديات.

3 - إن إعداد الإنسان العربي الـذي يمثل الـثروة الحقيقية إعدادا حضاريا متميزا سـيظل يمثل حجر الأسـاس في عملية بنــاء المجتمع العــربي المســتقبلي، وهــذا يتطلب من التربية جهدا واعيا ودورا كبيرا لتحقيقه فكرا وتطبيقا.

4 - أن تعمل التربية على جعل الـــوعي العلمي فكـــرا ومنهجا وتطبيقا أساسه في الحيـــاة العامـــة، داخل المجتمع العـــربي، وذلك من خلال تطـــوير البحث العلمي وتشـــجيع مؤسســـاته واســـتيعاب كل منجزاته والإســـهام في تحقيق أهدافه.

5- منح المــــــرأة العربية كل فـــــرص التعليم المتكافئة باعتبارها تمثل المجتمع.

6 -جعل التخطيط الـــــــتربوي أساسا ومنهجا دائما لربط أهــــداف التربية وبرامجها ومناهجها بحاجــــات المجتمع من القوى العاملة والمهارات اللازمة لبنائه وتطويره.

التربية ... والتعليم في مجتمعنا العربي :

تقــوم التربية بتحقيق أهــداف والمجتمع أو النظــام السياسي الحــاكم في هــذا المجتمع أو ذاك بتــأثير المنــاهج التعليمية والــبرامج التربوية الموضــوعة بما يتفق وأهــداف النظـــام السياسي والاجتمـــاعي وذلك من خلال اســـتخدام المؤسســـات التعليمية بكل مســـتوياتها (ريـــاض أطفـــال، مدارس، معاهد، كليات، جامعات) على اعتبار إنها مؤسسـات اجتماعية تسـتمد أهـدافها من فلسـفة المجتمع المحيط بها. التربية المكتسبة في المـدارس تميل إلى أن يكـون لها تـأثير مســتديم حسب ما تشــير إليه الدارســات في علم النفس الاجتماعي المتصلة بعملية التنشـئة الاجتماعية بـأن المواقف الــتي يتخــذها البــالغون يمكن تعقيمها بشــكل جــزئي إلى ما تعلمون بالمدرسة الابتدائية.

التعليم المدرسي : دور المؤسســـــــــــات التربوية التعليمية بشكل عام يأتي في المرتبة الثانية بعد دور الأســرة من حيث أهميتها ومســئوليتها في صــناعة الأجيــال والفــرد والإنســان إلا أنها تلعب دورا لا يقل أهمية عن دور العائلة إن لم يكن مســاويا أو مكملا له. لعل الســـبب الجـــوهري في الأزمة التربوية تتمثل في عقم العملية التربوية التعليمية في المدرسة العربية الذي يرجع إلى عدة عوامل منها :

أنها لا تــزال عملية تقــوم على الســيطرة الســلطوية للمعلم الــذي يعتمد بــدوره على اســتخدام القمع و الضــرب والتسلط والعقاب والإرهاب للطلاب.

اســـتخدام المدرســـين لأســـاليب التـــدريس الإلقائية والتقليدية في تعليمهم وتدريسهم لتلاميذهم وطلابهم.

لأن أســاليب التــدريس في المدرسة العربية لا تــزال تقوم على أساليب الحفظ والتســميع والترديد والتكـرار الآلي من قبل الطلاب.

إن هذه العملية التقليدية والتربوية تفتقر إلى الأهـداف التنموية والفلسـفة الواضـحة والسياسـية التعليمية الرشـيدة التي يمكن للمعلم والمتعلم الاسترشاد بها غي عملهم.

إن المناهج والبرامج والمقررات التعليمية منـاهج نظرية أكـثر منها عملية تطبيقية ومقـررات كلاسـيكية تقليدية تفتقر إلى الحداثة فيشــعر المعلمين والدارســين معها بــالاغتراب والملل والضجر وعدم التشويق.

إن العملية التعليمية في مدارســـنا ومعاهـــدنا عملية حرفية تعتمد على الكتـــاب المقـــرر فقـــط، كما تعتمد على الامتحانات المثالية كمقاييس لحفظ الطلاب للمـادة التعليمية للتحصيل الأكاديمي.

إن العملية التربوية التعليمية في مدارسنا العربية تسير بدون تخطيط حقيقي.

إن إدارة المدرسة العربية لا تزال إدارة بوليسية تعتمد على أساليب السلطة الفوقية بـدلا من الاعتمـاد على أنمـاط الإدارة الحديثة والقيادة التربوية Leadership الواعية.

إن العملية التربوية التعليمية داخل مدارســـــنا العربية عملية (أحادية) أي من طـرف واحد هو المعلم فقـط، فتفتقر بالتـالي إلى التفاعل من أطرافها (المعلم والمتعلم والمنـاهج والإدارة).

عملية التعليم أصـــبحت عملية روتينية عميقة من التعلم والمنـــــــــــــــــاهج الســـــــــــــــــــــــلبي.

كل تلك العوامل ســـاهمت إلى حد كبـــير في فشل العملية التربوية التعليمية في مدارســـنا ومن ثم صـــياغة وتنشـــئة وتخريج إنسان عربي آلي سـاذج (كالببغـاء) لا يحسن التعبـير عن نفسه وذاته.

وحـتى لائم النظـام التعليمي والـتربوي أهـداف مجتمعنا العربي والواقع الذي نعيشه لا بد من تحقيق ما يلي:

صـــياغة أهـــداف واضـــحة لنظامها التعليمي والـــتربوي المدرسي والجامعي.

تعبـــير الأســـاليب التعليمية التقليدية والتحفيظية من الروضة والمدرسة وحتى الجامعة.

تغيـير المنـاهج التعليمية والتربوية بحيث تكـون مرتبطة ارتباطا وثيقا مع واقع المجتمع وحاجــات الأفـــراد المتعلمين وقدراتهم.

توفـير الفـرص للمعلمين والأسـاتذة والمدرسـين لرفع مستوياتهم المعرفية والفنية والمهنية.

لا بد لمدارســنا ومؤسســاتنا التعليمية وقيادتها الإدارية من اســتخدام التخطيط بكل أشــكاله ومســتوياته وصـــور المختلفة المـرحلي منه والاسـتراتيجي الشـامل في عمليـات رسم التعليمية أو محاولة تطوير هذه المؤسسات.

التعليم العالي :

إن جـذور مشـكلة تعليمنا الجـامعي تبـدأ من المدرسـة، حيث تصل عــدد من طلاب مدارســنا من التعليم العــام إلى الجامعة وهم غـــير قـــادرين أو مـــؤهلين للتعليم الجـــامعي والعـالي. يصف نـائب المـدير العـام لليونسـكو نظـام التعليم العربي (بأنه يمتاز بالجمود والافتقار إلى جو الدراسة الجادة والبحث العلمي الـــــواعي، مثلما يعــــاني من البيروقراطية السـافرة والمنـاهج العتيقة (القديمـة) والتقاليد الباليـة). لم تستطع المدارس أو الجامعـات العربية حـتى الآن في تحقيق الديمقراطية كنمط بين أجيالها لأن المدرسة أو الجامعة نفسـها لا يسـودها جو ديمقــراطي، بل أنهما لا توجــدان في مجتمع ديمقراطي أصلا، ومن هنا فإن الأجيال التي ستخرجها هذه المدرسة أو الجامعة هي أجيال مقهورة عاجزة، وبالتالي فإن الإنسان المقهور العـاجز لا يسـتطيع إن بيـني حضـارة أو يحـــرر أرضا أو وطنا. تتبلـــور ملامح أزمة الجامعــات والتعليم العالي في الوطن العربي في عدد من المظاهر السلبية التي تسيء إلى النظام متمثلة :

مفهوم المدرسة في المجتمع العربي مفهـوم تسـلطي يتمثل في فـرض نمط فكـري أو أساسي معين على أذهـان الشباب من الطلاب أو الطالبات.

في البرامج والمنـاهج التعليمية التعسـفية الـتي تسـتند إلى المدرسة النظرية وحـــدها دون الاهتمـــام بـــالتطبيق والتجريب حتى أصحبت سلبية وأحادية الجـانب حيث فشـلت لأنها منفصلة عن حاجاتنا.

ما يعانيه النظـــام الجـــامعي في الـــوطن العـــربي ومؤسساته الأكاديمية من التطـبيق والأخذ بنظم وقواعد غاية في الشدة والصرامة في الحضور والتقديرات.

وبهذا فالمشـكلة الرئيسـية في نظامها التعليمي العـالي بشكل عام أنه نظام تقليدي متطابق متشابه ليس فيه تجديد أو تطـوير أو تنويع سـواء في التخصصـات أو المقـررات أو الأساليب أو الخرجين. من أجل وضع تصور مستقبلي لأهداف وبـــرامج ومنـــاهج نظامنا التعليمي والـــتربوي ليكـــون على مســتوى من الــوعي والقــدرة للمشــاركة في بنــاء مجتمع المسـتقبل العـربي المنشـود مع إطلالة العـام الألفي الثالثة فإنه لا بد من العمل على تحقيق الاســـــتراتيجيات التعليمية والتربوية التالية :

إن نعمل أولا على جعل المدرسة العربية أداه للتغيـــير والتحرر وخلق الوعي الاجتماعي بـدلا من أن يكـون مفهومها تسلطيا ودورها قمعيا استعلائيا.

وضع فلســفة تربوية وتعليمية واضــحة تنبثق من تراثنا الحضاري العربي الإسلامي.

إن نثـور مدارســنا ومعاهـدنا وجامعتنا بمناهجها وإدارتها وأنظمتها ولوائحها وبرامجها التعليمية والتربوية لــردم الهــوة القائمة بين واقعنا التعليمي والــتربوي الحــالي وبين التعليم الإبداعي والابتكار الذي نحلم بتحقيقه بدء من الروضة وحـتى الجامعة.

إن نحدد أهدافنا وغاياتنا القريبة والبعيدة.

إن تطور البرامج والمناهج التعليمية الـتي تسـتطيع بها إنتاج إنسان عربي متكامل.

جعل حيـاة الطـالب العـربي بمثابة المحـور الـذي تـدور حوله الدراسة الجامعية.

تغيـــير أنمـــاط التعليم والتعلم وأســاليب التـــدريس التقليدية في مدارسنا ومعاهدنا وجامعاتنا.

إعداد الكــوادر التربوية المؤهلة من المعلمين والإداريين للعمل في المدارس.

وضع خطط زمنية مرحلية وإسـتراتيجية شـاملة لأنظمتنا التعليمية القائمة في مدارسنا ومعاهدنا وجامعتنا.

تحويل مدارســـنا ومؤسســـتنا التعليمية وجامعتنا إلى مراكز للنشاط الفكري والبحث العلمي.

عن نستخدم مدارسـنا ومعاهـدنا وجامعتنا لتكـون مراكز للتعلم والاتصال الجماهيري والثقافة الشعبية الجماهيرية.

إن مسؤولية صناعة وإنتـاج الإنسـان العـربي المطلـوب بمواصـــفات عصـــرية تتجـــاوز في أهميتها كل مســـؤولياتها وأولويتها أخرى كما تحتاج الشيء الكثـير من العمل الـدءوب والجهد والتنسيق الفعال بين كل الأوساط المعنية والوسـائط التربوية الاجتماعية في المجتمع العربي حيث تصبح مسؤولية إعـــداده لا تقتصر على الدراسة أو الأســـرة بشـــكل خـــاص فحسب بل وعلى المؤسســــــــــات الاجتماعية والإعلامية والثقافية كالمعهد والمؤسسـات التعليمية والجامعية والإذاعة والتلفزيون والمسرح ودور العبادة، بحيث تشترك جميعها في إعداد وإنتـاج وتنشـئة وصـناعة هـذا الإنسـان العـربي بشـكل متكامل.

الوظائف الاجتماعية للتربية :

التربية نظـــام اجتمـــاعي أساسي في كل المجتمعـــات دعت إليه ضـــرورة ملحـــة، وهي تنشئ الأطفـــال تنشـــئة

اجتماعية وتربيهم ليصبحوا مواطـنين صـالحين في المجتمع ، ومن أهم وظائفها الاجتماعية:

أ - نقل التراث الثقافي المسؤول عن تحويل الأفراد من الطبيعة البيولوجية إلى الطبيعة الإنسانية.

بـ - تجديد التراث الثقافي والإضافة إليه.

جـ - تحديد مركز الفرد الاجتمـاعي والـدور الـذي يقـوم به.

بعض المؤسسات التربوية وأثرها في تربية الفرد والمجتمع .

من المعـروف أن التربية نشـاط أو عملية اجتماعية هادفـة، وأنها تسـتمد مادتها من المجتمع الـذي توجد فيه ؛ إذ إنها رهينة المجتمع بكل ما فيه ومن فيه من عوامل ومـؤثرات وقوى وأفـراد ، وأنها تسـتمر مع الإنسـان منذ أن يولد وحـتى يمـوت ؛ لـذلك فقد كـان من أهم وظائفها إعـداد الإنسـان للحيـاة ، والعمل على تحقيق تفاعله وتكيفه المطلـوب مع مجتمعه الذي يعيش فيه فيؤثر فيه ويتأثر به.

ولأن هذا التـأثر والتـأثير لا يُمكن أن يحصل إلا من خلال المؤسسـات الاجتماعية المتنوعة الـتي تتـولى مهمة تنظيم علاقة الإنسان بغيره، وتعمل على تحقيق انسجامه المطلوب مع ما يُحيط به من كائنـاتٍ ومكونـات، فـإن العملية التربوية مسـتمرة مع الإنسـان منذ أن يولد وحـتى يمـوت؛ وتتم من خلال المؤسسات التربوية الاجتماعية التي تتـولى مهمة تربية الإنسان، وتكيفه مع مجتمعه، وتنمية وعيه الإيجابي، وإعـداده للحياة فيه. وتُعد هذه المؤسسات التربوية بمثابة الأوساط أو التنظيمـات الـتي تسـعى المجتمعـات لإيجادها تبعـاً لظـروف المكـان والزمـان، حـتى تنقُل من خلالها ثقافاتهـا، وتطـور حضاراتها، وتُحقق أهدافها وغاياتها التربوية.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن المؤسسات التربوية لا تكـون على نمطٍ واحد، أو كيفيةٍ واحدةٍ طول حيـاة الإنسـان، إذ إنها متعددة الأشـكال، مختلفة الأنمـاط، وتختلف بـاختلاف مراحل عمر الإنسـان، وظـروف مجتمعـه، وبيئتـه المكانية والزمنية والمعيشية، وما فيها من عوامل وقـوى. كما تختلف بـاختلاف نوعية النشـــاط الـــتربوي الـــذي تتم ممارســـته فيهـــا. وهنا يمكن تعَريف المؤسسـات التربوية بأنها تلك البيئـات أو الأوساط الـتي تُسـاعد الإنسـان على النمو الشـامل لمختلف جـــوانب شخصـــيته، والتفاعل مع من حوله من الكائنـــات، والتكيف مع من ما حوله من مكونات.

ويــأتي من أبــرز وأهم هــذه المؤسســات التربوية في المجتمع الأســـرة والمدرسة وجماعة الرفـــاق إلى جـــانب المسجد ووسـائل الإعلام والأندية وأمـاكن العمل ونحوها من المؤسسـات المختلفة الـتي تـؤثر على تربية الإنسـان سـواءً كان ذلك التأثير بطريقةٍ مُباشرةٍ أو غير مباشرة .

ومعـــنى هـــذا أن تربية الإنســـان لا يمكن أن تتم إلا من خلال بعض المؤسســـات أو الوســـائط الاجتماعية المختلفة . ونظـراً لكـثرة هـذه المؤسسـات وتنوعها واختلاف أشـكالها وأنماطهـا، فقد عَـرَف المجتمع المسـلم عـبر تاريخه الطويل عـــدداً من هـــذه المؤسســـات الاجتماعية التربوية والتعليمية المختلفة الــتي كــانت نتاجــاً طبيعيــاً للعديد من المطــالب والتحديات والتغيرات الحضـارية الـتي طـرأت بين حينٍ وآخر على العـالم الإسـلامي. بل إن كل مؤسسة من المؤسسـات التربوية التي عُرفت في الإسلام إنما نشأت اسـتجابةً لحاجـةٍ وظروفٍ اجتماعيةٍ معينة .

ويأتي من أبـرز هـذه المؤسسـات التربوية والتعليمية ما يلي :

1) الأُسرة (المنـزل) :

وهي الخلية الأولى الـتي يتكـون منها نسـيج المجتمع ، كما أنها الوسط الطـبيعي الـذي يتعهد الإنسـان بالرعاية والعناية منذ سـنوات عمـره الأولى . وقد حث الإسـلام على تكوينها والاهتمام بها لأثرها البارز في بنـاء شخصـية الإنسـان وتحديد معالمها منذ الصغر. وتتكـون الأسـرة في الغـالب من مجموعة أفـراد تجمعهم فيها ظـروف المعيشة الواحـدة؛ وتربطهم رابطةٌ شرعيةٌ قائمةٌ على المودة والمحبة.

وتُعد الأسرة أهم المؤسسـات التربوية الاجتماعية الـتي لها الكثيـر من الوظـائف، وعليها العديد من الواجبـات الأساسـية حيث تُعتـبر بمثابة المحضن الأول الـذي يعيش الإنسـان فيها أطـول فـترةٍ من حياته ، كما أن الإنسـان يأخذ عن الأسـرة العقيـدة، والأخلاق ، والأفكـار، والعـادات، والتقاليد، وغير ذلك من السلوكيات الإيجابية أو السلبية .

وللأسرة وظائف كثيرةٌ ومتنوعة لاسيما أنها تُعـنى بتنمية ورعاية جميع الجوانب الشخصية للإنسان في مختلف مراحل عمره . وعلى الرغم من اشتراك الأسرة المسـلمة مع غيرها من الأسر في أداء بعض الوظـائف التربوية ؛ إلا أن للأسـرة المسـلمة بعضـاً من الوظـائف التربوية الممـيزة الـتي من أبرزها ما يلي :

أ) العمل على تزويد المجتمع المسلم بالذرية الصـالحة الـتي تُحقق قوله صـلى الله عليه وسـلم: " تزوجـوا الولـود الـودود ؛ فـإني مُكـاثرٌ بكم " (رواه النسـائي). والـتي تكـون عـاملاً قويـاً في تحقق واسـتمرار الحيـاة الأسـرية، وضـمان استقرارها.

ب) تحقيق عوامل السـكون النفسي والطمأنينة لجميع أفراد الأسرة حتى تتم عملية تربيتهم في جوٍّ مُفعمٍ بالسعادة بعيداً عن القلق والتوتر والضـياع . ويـأتي ذلك تحقيقـاً لقوله تعـالى : { وَمِنْ آيَاتِــهِ أَنْ خَلَــقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِــكُمْ أَزْوَاجــاً لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَـوَدَّةً وَرَحْمَـةً إِنَّ فِي ذَلِـكَ لآيَـاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ } (سورة الروم : الآية رقم 21) .

ج) حُسن تربية الأبنـــاء والقيـــام بـــواجب التنشـــئة الاجتماعية الإيجابية ، والعملٍ على صـــيانة فطـــــرتهم عن الانحراف والضلال ، تحقيقـاً لقوله صـلى الله عليه وسـلم :" كُلُّ مولودٍ يُولدُ على الفطرة فأبواهُ يُهوِّدانِهِ ، أو يُنصِّـرانِهِ ، أو يُمجِّسانِهِ " (رواه البخاري) .

د) توفـير مقومـات التربية الإسـلامية الصـحيحة لأفـراد الأســـرة عن طريق العنايةٍ بمختلفٍ الجـــوانب الشخصـــية للإنسـان (روحيـاً، وعقليـاً، وجسـمياً). والحـرص على توازنها وتكاملها لما لـذلك كله من الأثر الكبـير في تشـكيل وتكـوين الشخصية المسلمة السوية، والعمل على تفاعلها وتكيفها مع ما حولها من المكونــات ، ومن حولها من الكائنــات بصــورةٍ ايجابيةٍ ، ومستمرةٍ طول فترة الحياة .

هـ) الحرص على توعية أعضاء الأسـرة وخاصة الصـغار منهم بكل نـــافعٍ ومفيد ، والعمل على تصـــحيح مفـــاهيمهم المغلوطة ، وحمـــايتهم من كل ما يُهـــدد ســلامتهم وســلامة غــــيرهم ، وتعليمهم الأخلاق الكريمـــة، والآداب الفاضــــلة، والعادات الحسنة حـتى يشـبون عليهـا، ويتعـودون على مبـدأ التحلي بالفضائل، والتخلي عن الرذائل .

و) إكساب أعضاء الأسرة الخبرات الأساسية والمهارات الأولية اللازمة لتحقيق تكيفهم وتفاعلهم المطلوب مع الحيـاة ، وإكسابهم الثقة بالنفس، والقدرة على التعامل مع الآخـرين .

وهنا تجـدر الإشـارة إلى أن الـدور الـتربوي للأُسـرة في عصــــرنا الحاضر قد تقلص بعض الشـــيء ولم يعد بنفس المنـزلة التي كان عليها من قبل، والسبب في ذلك أن هنـاك مؤسســاتٍ اجتماعيــةٍ أُخــرى تمكنت في العصر الحاضر من مُزاحمة الأسرة والسيطرة على معظم الوقت الـذي يقضـيه الإنسـان تحت تأثيرها ومن هـذه المؤسسـات وسـائل الإعلام الـتي تُعد بحق في عصـرنا أهم وأبـرز المؤسســات التربوية

الاجتماعية المؤثرة تأثيراً فاعلاً في حياة الإنسان صغيراً كان أو كبيراً، جاهلاً أو مُتعلماً ، ذكراً أو أُنثى .

الدور التربوي للأسرة :

يـأتي مفهـوم الـبيت والأسـرة دائمـاً مع وجـود الأبنـاء فالهـدف من تكـوين الأسـرة هو حصـول الوالـدين على أبنـاء وبمعنى آخر فالأسـرة كيـان يتم بنـاءه من أجل الوصـول إلى أهداف معينة أهمها إنجاب الأبنـاء وتـربيتهم، والواقع أن تربية الأبنــاء ليس بــالأمر الســهل بل هي مســؤولية كبــيرة تقع على عـــاتق الأســـرة حيث يتطلب الأمر الكثــير من الجهد والتخطيط فــإذا ابتغى الوالــدان التوفيــق في تربية أبنـــاء صالحين وبناء مستقبل واعد لهم ينبغي عليهما تحديد أهـداف تربوية معينة ومعرفة الوسائل والطرق اللازمة للحصول على تلك الأهداف حيث يشكل ذلك برنامجاً تربوياً متكـاملاً وعلى الوالدين تربية أبنائهم وفق هذا البرنـامج.فالوالـدان اللـذان لا يفكـــران في تربية أبنـــائهم لا يحق لهما انتظـــار المعجـــزة والمستقبل من أبنائهم فكما نسـمع في الزراعة اصـطلاحات الري والغرس وجني الثمار ففي عملية التربية والتعليم أيضـاً ما يشابه ذلك أي أن الأبناء يعتبرون الثمار الناتجة من الجهود التربوية للوالـدين وهنـاك جـوانب أساسـية في التربية ينبغي على الأسرة مراعاتها أهمها :

أولاً : تنمية شخصية الطفل واكتشاف القدرات الذاتية :

الإنســان في طفولته يملك مـــواهب فكرية ونفســية وعاطفية وجســمية ووظيفة الأســرة تنمية هــذه المــواهب واكتشاف القدرات والصـفات الـتي يملكها أبنـائهم والتعـرف إلى نقاط القوة والضعف وفي الواقع تختلف قابلية الأطفــال ومقـدرتهم في تلقي الـدروس حيث التبـاين الفـردي والتنـوع في الميول والاتجاهات وفي هذا الجـانب ينبغي على الأسـرة والمدرسة مراعاة ذلك.

ثانيا : تنمية العواطف والمشاعر:

العواطف والمشـــاعر مثلها مثل غيرها من مقومـــات الشخصية لدى الإنسان تحتاج إلى التربية والإرشـاد ولعل من أهم العوامل الـتي يجب أن تراعيها الأسـرة اللامبـالاة وعـدم الاكتراث والاهتمام بمطالبهم لأن هذه المشاعر هي علامـات تـدل على ميل نحو بعض الأمـور أو بـالعكس تفسر نفـوره وعدم ميله نحو أمـور أخـرى فـإذا علم الوالـدان ذلك أمكنهم تصحيح المسار نحو الوجهة السليمة.

ثالثاً : تنظيم وقت الطالب واستغلال ساعات الفراغ :

هذا الجـانب من أهم الجـوانب الـتي يجب على الأسـرة مراعاتها حيث يعتبر الفـراغ مشـكلة المشـاكل عنـد الشـباب وعليه فإن المسـؤولية تقع على ولي الأمر فيجب عليه تنظيم وقت الطـــالب بحيث يكـــون هنـــاك وقت كـــافي ومناسب للمــذاكرة ووقت مناسب آخر للترفيه في الأشــياء المفيــدة وفي هـذا الجـانب يعتـبر قـرب ولي الأمر من أبنائه ومتابعته لهم ومنحهم الرعاية هي أقصر الطرق لسد ساعات الفراغ.

رابعاً : مراعاة توفير الحاجات النفسية :

إن الأطفـال لهم حاجـات نفسـية مختلفة منها اطمئنـان النفس والخلو من الخــوف والاضــطراب والحاجة للحصــول على مكانة اجتماعية واقتصــادية ملائمة والحاجة إلى الفــوز والنجـاح والسـمعة الحسـنة والقبـول من الآخـرين وسـلامة الجسم والــروح، وعلى الوالــدين إرشــاد أبنــائهم وتــربيتهم التربية الصــحيحة حــتى لا تنحــرف حاجــاتهم فتتولد لــديهم مشكلات نفسية واجتماعية .

خامسا : اختيار الأصدقاء :

تعتبر الصداقة وإقامة العلاقات مع الآخرين من الحاجات الأساســية للأبنــاء خصوصــاً في سن الشــباب فالأطفــال والناشـئون يـؤثرون على بعضـهم البعض ويكـررون ما يفعل أصدقاؤهم وبكل أسف يتورط عدد من شـبابنا في انحرافـات خلقية نتيجة مصــاحبة أصــحاب الســوء ، ومن أجل اختيــار

الصــديق الصــالح يجب على الوالــدين أو على الأســرة كلها توضــيح معــايير الصــداقة لأبنــائهم وصــفات الصــديق غــير السوي مع المتابعة المستمرة لذلك.

سادسا : العلاقات الأسرية وأسس التعامل مع الأبناء :

إذا بنيت علاقـات الأسـرة على الاحـترام سـيكون بناؤها قوياً متيناً وهذا في الواقع يؤثر تـأثيراً إيجابيـاً على مسـتقبل الأبناء وعلاقاتهم الاجتماعية وإذا عامل الأبوان أبناءهم معاملة حب وتكريم فإن حياتهم تكـون خالية من القلق والاضـطراب أما استعمال العنف والألفاظ البذيئة يسبب إضعاف شخصــية الابن وتوتره وعموماً ينبغي التـوازن في التربية أي لا إفـراط ولا تفريط حتى لا تكون هناك نواحي عكسية.

سابعاً : القدوة الحسنة : الأطفـال يقلـدون في سـلوكياتهم الآبـاء والأمهـات والمعلمين فالأطفـال الصـغار يتـأثرون أكـثر بآبائهم وأمهاتهم لكن عند ذهابهم إلى المدرسة يتأثرون أكــثر بمعلميهم، وعلى هــــــذا يجب أن يعلم المربـــــــون أن أفكارهم وسلوكهم وكلامهم نموذج يحتـذى به من قبل الأبنـاء وعليه يجب أن يكونوا قدوة في كافة تصرفاتهم.

2) المسجد :

يُعد المسجد أبرز وأهم المؤسســات الاجتماعية التربوية التي ارتبطت بالتربية الإسلامية ارتباطاً وثيقاً نظراً لعـددٍ من العوامل الـتي أدت في مجموعها إلى ذلك الارتبـاط والتلازم، لاســيما وأن المســجد لم يكن في المجتمع المســلم الأول مجرد مكان لأداء العبادات المختلفة فقط بل كان أشـمل من ذلك ؛ إذ كـان جامعـاً لأداء العبـادات من الفـرائض والسُـنن والنوافــل، وجامعــةً للتعليم وتخــريج الأكفــاء من الخلفـــاء والعلمـــاء والفقهـــاء والأمـــراء، ومعهــداً لطلب العلم ونشر الـــدعوة في المجتمع ، ومركـــزاً للقضـــاء والفتـــوى ، وداراً للشورى وتبادل الآراء، ومنبراً إعلامياً لإذاعة الأخبار وتبليغها، ومنـزلاً للضيافة وإيواء الغربـاء، ومكانـاً لعقد الألوية وانطلاق

الجيوش للجهاد في سبيل الله تعالى ، ومنتـدُى للثقافة ونشر الــوعي بين النــاس، إلى غــير ذلك من الوظــائف الاجتماعية المختلفة.

وبذلك يمكن القول إن المسجد في الإسـلام يُعد جامعـاً وجامعةً، ومركزاً لنشر الوعي في المجتمع، ومكانــاً لاجتمــاع المسـلمين، ولم شـملهم ، وتوحيد صـفهم . وهو بحق أفضل مكـانٍ، وأطهر بقعــةٍ، وأقــدس محــلٍّ يمكن أن تتم فيه تربيةٍ الإنسان المسلم وتنشئته، ليكون بإذن الله تعالى فرداً صالحاً في مجتمعٍ صالحٍ.

ولعلّ من أهم ما يُمــيز رســالة المســجد التربوية في المجتمع المسلم أنه يُعطي التربية الإسلامية هويةً ممـيزةً لها عن غيرهــا، وأنه مكــانٌ للتعليم والتوعية الشـاملة، الـتي يُفيد منها جميع أفـــــــراد المجتمع على اختلاف مســـــــتوياتهم، وأعمــارهم، وثقافــاتهم، وأجناســهم، إضــافةً إلى فضل التعلم في المسـجد ، وما يــترتب على ذلك من عظيم الأجر وجزيل الثواب. فقد روي عن أبي هريــرة رضي الله عنــه أنه قــال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " وما اجتمع قــومٌ في بيتٍ من بيوت الله ، يتلون كتــاب الله ، ويتدارســونه بينهم إلا حفتهم الملائكة ، ونزلت عليهم السكينة ، وغشيتهم الرحمــة، وذكرهم الله فيمن عنـده " (رواه ابن ماجة ، ج 1، الحـديث رقم 225 ، ص 82) .

3) المدرسة :

وهي من أهم وأبـــرز المؤسســـات الاجتماعية التربوية الـــتي أنشـــأها المجتمع للعناية بالتنشــئة الاجتماعية لأبنائه ، وتربيتهم ، وتهـيئتهم ، وإعـدادهم للحيـاة . كـانت تربية الأبنـاء قبل إنشاء المدارس بيد الآباء ورجـال الـدين وكـان الأطفـال يتعلمـــون عن طريق تقليد الكبـــار ونتيجة لتضـــخم الـــتراث البشـــري وصـــعوبة تقليد الصـــغار للكبـــار نشـــأت الحاجة للمدارس.

فالمدرسة مؤسسة اجتماعية تعمل على تحقيق أهـداف المجتمع والمحافظة عليها من خلال مسئوليتها بتربية التلاميذ وإعــدادهم بالمعلومــات والاتجاهــات والقيم اللازمة لهم في الحياة.

ولقد تميز القرن العشرين بازديـاد إشـراف الـدول على التعليم لدرجة أن معظم الدساتير الحديثة تتضمن مواد تتعلق بــالتعليم من حيث تخطيطه وتنظيمه وتمويلــه, كما توســعت الــدول في فتح المــدارس من أجل المحافظة على الــتراث الثقــافي للمجتمع وإعــداد المواطــنين بما يتفق وخصــائص المجتمع وأهدافــه, وهو مما يجب أن يقــوم به المنهج ويعمل على تحقيقه.

فالمدرسة لا تعمل في فــــــــراغ وإنما لها علاقة بكل مؤسسات المجتمع من الأسرة, المؤسسات الدينيـة, وسـائل الإعلام, مؤسســات أخــرى مثل الســينما والمســرح والأندية والجمعيات والمعارض والمكتبات والمتاحف.

إن الوظيفة الأولى للمدرسة هي إعــــــداد الناشــــــئة للمحافظة على القيم والمبــــادئ الأساســـية الســـائدة في المجتمع فمن واجب القـــــائمين على تخطيط المنهج تحليل هـذه القيم والمبـادئ للتمكن من وضع منهـاج تربـوي يسـاير الأوضــاع الاجتماعية ويلــبي احتياجاتهــا. وانطلاقــاً من أهمية التعليم كقوة فاعلة في تحقيق الأهداف التي يسـعى إليها كل مجتمع فقد أصبح وظيفة عامة تشرف عليها الدولة, وهــذا ما دفع معظم الـدول الحديثة إلى جعل التعليم مجانيـاً وإلزاميـاً لفترة من الوقت المنهج يقوم على أساسين هما:

- فهم الأهـداف الاجتماعية فهمـاً عميقـاً والعمل على تلبيتها.
- قيام المدارس بدور إيجابي في مساعدة التلاميذ على تحليل وفهم تلك الأهداف وتنفيذها .

من أول واجبـــــات المدرسة تزويد التلاميذ بالقـــــــدر المناسب من ثقافة مجتمعهم الـــذي يعيشـــون فيـــه, ولا بد

لمعرفة العلاقة بين المنهج المدرسي وثقافة المجتمع من توضيح مفهوم الثقافة وما أصابه من تطور.

فالثقافة – أو التراث الثقافي– هي طريقة الحيـاة الكلية للمجتمع بجوانبها الفكرية والمادية وتشـــــمل الثقافة اللغة وأسلوب تناول الطعـام وارتـداء الملابس والعـادات والتقاليد والمعـارف العلمية والنظم العائلية والاقتصـادية والسياسـية, ومما يعتنقه النــــاس من قيم دينية وخلقية وآراء سياســـية وغيرها من أساليب الحياة.

وقد نتج عن هـذا التطـور في مفهـوم الثقافة تغـير في مفهوم المنهج فبعد أن كانت المناهج تتناول الجـانب الفكـري المعرفي من حياة المجتمع أصبحت تتناول أوجه الحياة الــتي تؤثر في الفرد والمجتمع. وعلى الرغم من أنه لا يُعرف مــتى وأين وكيف ظهــرت أول مدرســـةٍ في التــاريخ إلا أنه يُمكن القول إنها ظهرت عنـدما دعت الحاجة إليها . ولعل من أبــرز وأهم وظائف المدرسة ما يلي :

* أنها تعمل على تبســـيط ونقل التُــــراث المعــــرفي والثقافي ونحو ذلك من جيل الكبار إلى جيل الصـغار ، أو من المعلمين إلى الطلاب تبعــــــاً لما يتناسب واســــــتعداداتهم وقدراتهم المختلفة، فينتج عن ذلك جيلٌ متعلمٌ ومُثقف .

* أنها تعمل على استكمال ما كـان قد تم البـدء فيه من تربيةٍ منزلية للفـرد، ثم تتـولى تصـحيح المفـاهيم المغلوطة ، وتعديل السلوك الخاطئ ، إضافةً إلى قيامها بمهمة التنسـيق والتنظيم بين مختلف المؤسســــــــات الاجتماعية ذات الأثر الــتربوي في حيــاة الفــرد فلا يحــدث نــوع من التضــارب أو التصادم أو العشوائية .

* أنها تقوم بـدورٍ كبـيرٍ في عصـرنا الحاضر حينما تكـون في معظم الأحيــان بــديلاً للأُســرة إذ يتشــرب الصــغار فيها عادات وقيم وأخلاق وسلوكيات مجتمعهم الذي يعيشــون فيه .

* أنها بمثابة مركز الإشــعاع المعــرفي في البيئة الــتي توجد فيها، إذ إنها تُقـدم للمجتمع كله خـدماتٍ كثـيرة ومنـافع عديــدة من خلال نشر الــوعي الصــحيح بمختلف القضــايا ، وكيفية التعامل السليم مع من حول الإنسان وما حوله .

* أنها تعمل على إشــاعة الــوعي الإيجــابي عند أبنــاء المجتمع تجاه مختلف القضايا الفردية أو الجماعية سواءً كان ذلك بطريقٍ مُباشرٍ أو غير مُباشر .

4) وسائل الإعلام :

وهي مؤسســـات اجتماعية تربوية إعلامية تكـــون في العادة مرئيةً، أو مسـموعةً، أو مقـروءة. وتُعد هـذه الوسـائل على اختلاف أنواعها من أهم وأبـــرز الوســـائط التربوية في عصـــرنا الحاضـــر، وأكثرها تأثيـــراً على تربية وثقافة ووعي الإنسان، حيث تُقدم برامج مختلفة وثقافات متنوعة من خلال وســـــائلها الجماهيرية المختلفة الــــتي منها : الإذاعــــة، والتلفزيون، والفيديو، والصحافة، وشبكة الإنـترنت، وأشـرطة التســجيل الســمعية، والســينما، والمســارح، والمعــارض، والمتاحف، وغيرها من الوسائل الأُخـرى الـتي تُخـاطب جميع الفئـات، ومختلف الأعمـار، وتـدخل كل بيت، وتصل إلى كل مكـان. وتمتـاز وسـائل الإعلام بقـدرتها الفائقة على جـذب اهتمام الناس من مختلف الأعمار، والثقافـات، والبيئـات. كما تمتــاز بــأن لها تــأثيراً قويًّا على الــرأي العــام في مختلف الظروف، وأن تأثيرها يصل إلى قطاعـاتٍ عريضـةٍ من فئـات المجتمع، وهذا يعني أنه من المهم جدًّا استثمارها ، والإفـادة منها، والعمل على تسخيرها بشتى الطرق والكيفيـات لخدمة أهــداف وأغــراض التربية الإســلامية، عن طريق التنســيق المستمر بين هذه الوسـائل وغيرها من المؤسسـات التربوية الأُخــرى في المجتمع .وعن طريق إســناد مهمة الإشــراف عليها لمن تتــــوافر فيه الكفــــاءة الدينية والخُلقية والعلمية والمهارية .

الإعلام العربي والتربية :

تعتبر وسائطنا ووسائلنا الإعلامية العربية أو كما نسـميها بوسائل الاتصـال الجماهيرية أو أدوات تسـتهدف السـلطة بها ومن خلال التــأثير بالجمــاهير والنــاس بشــكل عــام، حيث تسـتطيع هـذه الوسـائل أن تلعب دورا حاسـما ومـؤثرا في تشـكيل اتجاهـات الـرأي العـام وتحديد المواقف والاتجاهـات نحو مختلف القضـايا والمشـكلات الـتي تواجهها المجتمعـات، ومثلما لها دورا هاما جــدا وفعــالا إعلاميا فــإن لها أيضا دورا تعليميا وتربويا في عملية النمو الســلوكي للفــرد والجماعة إلى الحد الـذي تمـارس فيه السـيطرة على عملية الإرشـاد والتوجيه فرديا وجماعيا، وقد أوضح (بروان 1980) و(موليندا 1983) خصائص هذه الوسائل في مجال الإبداع والابتكار من حيث أنها:

- تعمل على إثـــــراء خـــــبرات الطفل المتعلم من المعلومات والمعارف في جميع مجالات المعرفة كـالرموز أو الصور الذهنية المسموعة أو المركبة والكلمات المقروءة.
- تســـاعد على تنمية المهـــارات اللازمة للســـلوك الإبتكاري.
- تنمية الاتجاهـات الايجابية والتفكـير الإبتكـاري في حل المشكلات.
- زيادة خبرات الطفل وتجاوزه حـدود الزمـان والمكـان فــتزداد قــدرات الطفل على التعــرف على المجتمع الــذي تعيش فيه والتعامل معه.
- تنمية قـــدرة المتعلم على الخيـــال والتفكـــير وحل المشكلات.

لأن وسـائل الاتصـال الجمـاهيري تعتـبر من أهم مصـادر المعرفة بل ومن أقوى وسائل ووسائط التربية فقد كـان من واجبها إن يكـــون دورها باعتبارها جـــزء من العملية التربوية الشاملة متكاملا مع دور كل المدرسة والأسرة والمؤسسـات الاجتماعية والتربوية الأخــرى. فــالتعليم يبقى قاصــرا إذا لم

ترافقه تربية غير مباشرة عن طريق وسائط ووسائل الإعلام المختلفة ولــذلك يجب علينا أن نحــدد مســبقا الهــدف من العملية الإعلامية هــذه وهو الوصــول إلى درجة كــبرى من التغيــــير في طبيعة تركيبة المجتمع التقليدية أو الشخصـــية الفرد، ولهذا فلا بد للعملية الإعلامية أن تكون متفاعلة ايجابيا مع العملية التربوية وبالعكس، زان يقف منها موقف المساند على اعتبار أ، الإعلام يستطيع أن يمارس دورا تربويا صحيحا. والحقيقة الـــتي لا بد من ذكرها هنا هو هـــذا الخلل وعـــدم التوازن بين التربية والوسائل العربية ثم انعدام التنســيق إنما يرجع أساسا إلى عـدم التكامل أولا بين السياسـات الإعلامية العربية ذاتها ثم انعــدام التنســيق ثانيا بينها وبين السياســات التربويـــة، لأنه لا بد أن يكــون لوســائل الإعلام والاتصـــال الجماهيرية العربية دورا هاما وفعـــــــالا في العلمية التربوية بشـرط إن يحسن اسـتخدام هـذه الأجهـزة وتسـخرها لخدمة مصالح الإنسان العربي وحاجاته وطموحاته.

5) النـوادي أو الأندية :

وهي مؤسســـات اجتماعية تربوية تكـــون في الغـــالب (ثقافيــةً، أو رياضــيةً، أو اجتماعيــة). وقد كثُر انتشــارها في المجتمعـات المعاصــرة.وتُعد أمــاكن يلتقي فيها الإنســان مع فئـــةٍ من النــاس الــذين يجمعهم هـدفٌ مشـترك،أو مصـلحةٌ مشتركةٌ، حيث إنها تُقدم إمكاناتٍ هائلةً لحياةٍ اجتماعيةٍ يُقبل عليها الأفــراد باختيــارهم وطــواعيتهم ، ليتمتعــوا في رفقة زملائهم وأقرانهم بجوٍ من المرح والعمل. وفي الأندية فــرصٌ متعـــددةٌ لممارسة الرياضة المفضـــلة، وتكـــوين العلاقـــاتٍ الاجتماعية مع الآخـــرين. وتـــزداد أهمية الأندية في التنشـــئة الاجتماعية – كما يُشـــير إلى ذلك بعض البــاحثين - مع زيــادة عجز الأُسرة عن توفـير الفـرص الكافية والمناسـبة لممارسة النشاطات الرياضية، والاجتماعية، والثقافية المختلفة .

وللنوادي (الأندية) صورٌ مختلفةٌ ومتنوعةٌ تبعاً لمستوى وعي وثقافة المجتمع وظروفه المختلفــة، فمن النــوادي ما يكـون مخصصـاً للرياضة البدنية وممارسة ألعابها ونشـاطاتها المختلفة. ومنها ما يكون مخصصـاً للعناية بـالجوانب الثقافية والأنشطة الأدبية والفعاليات الفكريـة، ومنها ما هو اجتمـاعيٌ يهتم بخدمة المجتمع وتلبية احتياجات أفراده . إلا أنها تشترك جميعـاً في أن لها آثـاراً هامـةً في بنـاء شخصـية الإنسـان، وتحديد اتجاهاتـه، وتكـوين ثقافته وفكـره ، لاسـيما في فـترة الشباب من العمر التي يُكـثِر الإنسـان خلالها من تواصـله مع هذه المؤسسات بصورةٍ أو بأُخرى .

كما أن من آثارها الإيجابية شـغلها لأوقـات الفـراغ عند الإنسان بما يعود عليه بالنفع والفائـدة. وليس هنـاك من شك في أن التربية الإسلامية تُعـنى بـالنوادي على اختلاف أنواعها لكونها مؤسسـاتٍ اجتماعيـةٍ تربويـةٍ لها أثر بـارزٌ ودورٌ فاعـلٌ في تربية الإنسان المسلم وتحديد معالم شخصـيته، وتحـرص على أن تُخضع هـذه النـوادي وما فيها من أنشـطةٍ وفعاليـاتٍ متنوعة للإشـــراف المُســـتمر الـــواعي، والتوجيه الصـــحيح المنضـبط الـذي يتلاءم ويتوافق مع مبـادئ الـدين الإسـلامي الحــنيف، ولا يتعــارض بــأي حــالٍ مع تعاليمه وتوجيهاته في مختلف المجالات والميادين الحياتية .

6) المكتبات العامة :

وهي أمـــاكن خاصة تتـــوافر فيها الكُتب، والمراجع ، والمـواد المطبوعة أو غـير المطبوعة الـتي تُقـدِّم عـدداً من الخدمات التعليميـة، والتثقيفيـة، والإعلاميـة، والتوعية اللازمة لأفراد المجتمع. وعادةً ما تكون هذه المكتبات تحت إشـــراف بعض الجهــات الرســمية. كما أنها قد تكــون مُلحقــةً ببعض المؤسســات الاجتماعية كالمؤسســات التربوية والتعليميــة، والجوامع، والنوادي، وبعض المرافق الاجتماعية الأُخـرى. وقد تكون بعض المكتبات خاصةً ببعض الأفراد .

ويـأتي من أبــرز مهـام المكتبـات تسـهيل مهمة الإطلاع والقـــراءة على القـــراء وطلاب العلم ، وتمكين البـــاحثين والدارسين من القيـام بمهمة البحث والدراسة بأنفسـهم من خلال المكتبـــات بـــالعودة إلى المصـــادر والمراجع العلمية والأدبية ونحوها ؛ حيث تقوم المكتبات بتوفـير أهم المؤلفـات والمُصنفات فيها لتكون بين يدي القراء والبـاحثين عند الرغبة في العودة إليها .

كما أن من أبــرز مهـام المكتبـات تيسـير سـبل الإطلاع على محتوياتها من خلال نظام الإعارة الخارجية للراغبين في ذلك من روادها أو غــيرهم من أفــراد المجتمع . وللمكتبــات العديد من المناشط الـتي تُسـهم من خلالها في نشر الثقافة والمعرفـــة، وخدمة القضـــايا التربوية والتعليمية والاجتماعية ونحوها . ولعل من أبــرز هــذه المناشط والإســهامات تنظيم المســابقات الثقافيـــة، وعقد الـــدورات التدريبيـــة، وإقامة المحاضـرات والنـدوات المتنوعـة، وتنظيم معـارض الكتـاب، ونحو ذلك من النشاطات المختلفة .

7) جماعات الرفاق:

وهي نـوعٌ من المؤسسـات الاجتماعية التربوية الـتي لها تــأثيرٌ كبــير في تربية الإنســان انطلاقــاً من كونه كائنــاً حيًّا اجتماعيًّا يميل بفطرته إلى الاجتمـــاع بغـــيره، ولـــذلك فـــإن جماعة الرفاق في أي مجتمع بمثابة جماعةً أوليةً شأنها شأن الأسرة في الغالب، لأنها صغيرة العدد، وتكون عضوية الفــرد فيها تبعاً لروابط الجوار، والشريحة العُمرية، والميول، والدور الذي يؤديه الفرد في الجماعة .

ولجماعات الرفاق أثرٌ فاعلٌ في تربية الإنســان وتكـوين شخصيته لاسـيما في سـنوات مرحلـتي الطفولة والمراهقـة، حيث يكون أكثر تأثراً بـأفراد هـذه الجماعـات الـذين يكونـون عادةً من الأنداد، سواء كانوا زملاء دراسـةٍ، أو رفـاق لعبٍ، أو أصــدقاء عمــر، أو غــيرهم ممن يُــرافقهم الإنســان لفـترات

طويلـةٍ أو قصـيرةٍ. ولعل تـأثير جماعة الرفـاق على الإنسـان عائدٌ إلى اختلاف أفرادها، وتنَّوع ثقافاتهم، واختلاف بيئاتهم .

وهنا تجـدر الإشـارة إلى أن أمـاكن العمل سـواءً كـانت رســميةً أو تطوعية تُعد من جماعــات الرفــاق إلا أنه يغلب عليها الطابع الرسمي في العادة، وهي مؤسسـات اجتماعيـةٌ ذات تـأثيرٍ هـامٍّ على تربية الإنسـان بعامـةٍ نظـراً لما يـترتب على وجوده فيها من احتكاك بالآخرين، إضافةً إلى أنه يقضي فيها جزءاً ليس باليسيـر من وقته الذي يكتسب خلاله الكثـير من المهــارات، والعــادات، والطبــاع، والخــبرات المختلفــة. والمعــنى أن جماعــات الرفــاق توجد وتُمــارس نشــاطاتها المختلفة في المكان الذي يجتمع فيه أفرادهـا، حيث تجمعهم – في الغالب – الاهتمامات المشتركة والنشاطات المرغــوب فيها كالنشــاطات الرياضــية، أو الترويحيــة، أو الثقافيــة، أو الاجتماعية، أو الوظيفية، أو التطوعية، ونحوها .

كما أن لكل جماعة من جماعـات الرفـاق ثقافـةً خاصـةً بهم، وهــذه الثقافة تُعد فرعيــةً ومتناســبةً مع مســتوياتهم العقلية والعُمرية، وخبراتهم الشخصية، وحاجـاتهم المختلفـة، إلا أنها تختلف من جماعــةٍ إلى أخــرى، تبعــاً للمســتويات الثقافية والتعليمية والعُمرية، والأوساط الاجتماعية المتباينة .

وقد اهتمت التربية الإسلامية بجماعات الرفــاق وأدركت أهميتها ودورها الفاعل في التأثير على سـلوك الأفـراد سـواء كان ذلك التأثير سلبيًّا أو ايجابيًّا؛ ولعل خير دليـلٍ على ذلك ما روي عن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه أنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " مثلُ الجليس الصــالح و السَّـوءِ كحامل المسك ونـافخ الكـير ، فحامل المسك إمَّا أن يُحْــذِيَكَ، وإمَّا أن تبتــاع منــه، وإمَّا أن تجد منه ريحًا طيِّبَــةً ، ونــافخُ الكِـيرِ إمَّا أن يُحــرق ثيابــك، وإما أن تجد ريحًا خبيثــةً "(رواه البخـــاري). وعلى الـــرغم من تعـــدد أنـــواع هـــذه المؤسسات الاجتماعية وتعـدد وظائفها وواجباتها إلا أن علاقة الإنسان المسـلم بالمؤسسـات التربوية في المجتمع تنطلق

من كـون التربية الإسـلامية عمليـةً تمتـاز بخاصـية الشـمول والاسـتمرارية والتجـدد، إذ إنه لا حد نهـائي لتربية الإنسـان المسلم ، فهو طالب علم ومعرفة منذ أن يولد وحتى يموت ، ولـذلك فـإن تربيته الشـاملة ليست محـدودةً بـزمنٍ مـا، أو مرحلــةٍ معينــةٍ، ولا تقتصر مســؤوليتها على مؤسســةٍ دون أخرى، ولكنها مسؤولية جميع المؤسسات والأوساط التربوية في المجتمع ، لأن الإنسـان يمكن أن يكـون في عضـواً في عدة مؤسسـات تربوية تعليمية ما دام حيًّا، فمثلاً يكـون الولد فـرداً في أسـرة، وطالبـاً في مدرسـة، وعضـواً في النـادي الرياضي، ومداوماً على الصلاة وحلقات العلوم في المسـجد المجـاور. وقد يكـون الوالد أبــاً في المنــزل، ومدرسـاً في مدرسـة، أو طبيبـاً في المستشـفى، وهو إداريٌّ في النـادي، ومساهم في نشاط الإذاعة والتلفزة . وتكون السيدة أُمًّا في المنــزل، وعضو في الجمعية النسـائية، وطبيبــةً أو مـديرة. وهكذا فحياة المسـلم أو المسـلمة كُلها خيــرٌ وإنتـاج ، تعتمد على مزيدٍ من التربية والتعليم.

والخلاصــــة، أن للمؤسســــات التربوية المختلفة في المجتمع المســلم أهميــةً بالغــةً، وأثــراً بــارزاً في العملية التربوية بعامة والتعليمية بخاصــة، الأمر الــذي يفــرض على المهتمين في الميـدان الـتربوي والتعليمي مزيـداً من العناية والاهتمام بها، والحرص على أن تكـون مُتميــزةً في المجتمع المسلم، ومُختلفةً عن مثيلاتها في المجتمعات الأُخرى، نظـراً لكــون المجتمع المســلم ينفــرد عن غــيره من المجتمعــات الأُخرى بمصادره، وأهدافه، وغاياتـه، وخصائصه الـتي تفـرض على مؤسســاته التربوية المُختلفة في المجتمع المُســلم أن تكون فريـدةً هي الأُخـرى، ومُتمـيزةً، وقـادرةً على تحقيق ما هو مرجــوٌّ منهــا، لأنها هي المســئولة عن تربية الإنســان المســــلم، وإعـــــداده لممارسة أدواره ووظائفه الاجتماعية المختلفة في الحياة.

العلاقة بين المؤسســــــات التربوية وأثر ذلك على تربية المتعلم :

إن المؤسســـــات التربوية الاجتماعية تعمل كوســــيلة للسيطرة الاجتماعية،فإن كانت تشـكل كلا متحـدا ومنسـجما ومتكاملا فـإن حيـاة الفـرد تتعـرض لأقل الضـغوط، فالأسـرة تنســجم داخل المؤسسة الاقتصــادية والدينية ...لكن هــذا لا يعــني ألا يكــون هنــاك تغيــير وتــأثير على شخصــية المتعلم، فــالتطورات الاقتصــادية و الأفكــار الجديــدة قد تتعــارض مع التقاليد القديمة.

التربية والثقافة والتغير الاجتماعي

التربية والتغير الاجتماعي :

تتغير المجتمعات وتتطور ويصــيبها التجديد في النــواحي المادية والاجتماعية خاصة في هــذا العصر الــذي نعيش فيه والذي تحاول جمهورية مصر العربية أن تقفز فيه إلى الأمــام قفزات سريعة لتعويض ما فاتها من عصـور الكبت والانعـزال والحرمـان لتلحق بـالركب الحضـاري، لتجد لها مكانا يتناسب مع ماضيها ويبنيه عقول أبنائها وسواعدهم، ولما كانت التربية وسـيلة أساسـية لزيـادة العناصر الثقافية الجديـدة، ووسـيلة المجتمع أيضا للقضاء على المشـكلات الاجتماعية الـتي تنشأ عن انتشـــار هـــذه العناصر الثقافية الجديـــدة وصـــراعها مع العناصر الثقافية الســــائدة، فـــــإن علاقة التربية بـــــالتغير الاجتماعي علاقة متبادلة لا نستطيع إغفالها.

ولقد نادى كثـير من المـربين بـأن التربية في المـدارس يجب أن ترتبط ارتباطا وثيقا بــالقوى المختلفة الــتي تســبب التغـير الاجتمـاعي، وفي الســنوات الأخــيرة اهتم المربــون

اهتماما كبيرا بمشكلة تكامل المدرسة مع الحياة الاجتماعيـة. واختلفت آراء المـربين حـول مسـؤولية المدرسة في فـترة التغـير الاجتمـاعي، كيف تتعامل مع القـوى الاجتماعية الـتي حدثت بالفعل في المجتمع أحسن ما يكون الانعكـاس. وهـذه ولا شك نظرة بسيطة تجعل من التربية وسـيلة تتبع المجتمع ولا تقـوده، كـالمرآة تعكس الضـوء ولا تولـده. ثم تطـورت النظـرة إلى التربية ونـادى آخـرون بـأن المـدارس يجب أن تقوم بدور فعال في توجيه التغير الاجتماعي الجديد.

والمدرسة جزء لا يتجزأ من النظام الاجتمـاعي السـائد، وعلى هذا فهي تتأثر ولا شك بما يسـود المجتمع من تغـيرات اجتماعية، وإنها تتبع وتعكس هذا النظـام الاجتمـاعي السـائد. هـــذا معنـــاه أن التربية لا تنفصل عن المجتمع وإنما هي من لحمته وسـداه، وينتج عن ذلك أن تصـبح التربية عـاملا فعـالا في بنـاء النظـام الاجتمـاعي المقبل للمجتمـع. وبـذلك ينتفي السـؤال الثنـائي الـذي يقـول: هل يجب على المدرسة أن تسهم أو لا تسـهم في بنـاء المجتمع الجديـد، فهـذه الثنائية لا وجود لها في الواقـع، إذ أن المدرسة تسـهم بالفعل في هـذا البناء. ولكن المشكلة الـتي تتطلب السـؤال هي كيف تسـهم التربية في هذا البناء؟

ولعلنا إذا نظرنا للمجتمعـات الجديـدة لوجـدنا أن التربية أسهمت إسهاما فعالا في بنائها، فبنـاء تركيا الجديـدة على يد كمـــال أتـــاتورك لم يكن ليتم وليصل إلى نتائجه لو لم تكن التربية وسيلته الفعالة. وفي عملية البناء الاجتمـاعي الحاضر في المجتمع العـــــربي في مصـــــر، تقـــــوم على التربية بمسـؤولياتها الكبـيرة في هـذا الميـدان فالجيل الجديد في مصر الـــذي يـــؤمن بـــالثورة ومبادئهـــا، إنما هو في تكوينه الأساسي نتـاج للتربية وللمدرسة بصـفة خاصـة. وعلى هـذا عندما ناد الرئيس جمال عبد الناصر بالثورة الثقافية إنما كان يهـدف إلى أن تصل مبـادئ الثـورة السياسـية والاقتصـادية والاجتماعية إلى نفوس الأفـراد وأن تتغلغل في شخصـياتهم،

فتتجـاوز السـطح إلى الأعمـاق، والثـورة الثقافية هي هـدف التربية ومطلبها الأول.

والتربية على هذا الأساس عليها أن تختار القوى العلمية والتكنولوجية والثقافية الجديدة التي تحدث التغير في النظام القـديم وتبحثها وتقـدرها وتقـوم بأدوارها ونتائجها وأن تجعل من المدرسة الحليفة الأولى للوصـــول إلى هـــذه النتيجـــة. ومعـــنى هـــذا أن التربية عامل هـــام من عوامل التغـــير الاجتمـــــاعي لا تعكس فقط فتتبع وإنما تولد التجديد فتحتل مركز القيادة.

والتربية عنـدما تعكس التطـور الاجتمـاعي في المجتمع إنما تسـاعد عملية انتشـار المخترعـات الجديـدة على أداء وظيفتها، فإذا كانت التغـيرات التكنولوجية قد دخلت المجتمع الحديث فإن انتشارها يحتاج إلى أن نعد للمصانع مثلا العمـال المهـــرة والمهندســـين اللازمين للقيـــادة، ثم نعد الأســـرة للتغيرات الاجتماعية المصاحبة والناتجة عنهـا. والتربية تقـوم بهـــــذه المهمة عن طريق المدرسة الـــــتي هي المؤسسة التربوية المقصودة.

ولكن المدرسة من ناحية أخرى تستطيع أن تتعـدى هـذا الدور، فتبشر بـالتغير الاجتمـاعي، وتعمل على توجيه الأنظـار إليه وإعـداد العقـول له وهي بـذلك تعد الأفـراد لكي يقومـوا بـدورهم في إحـداث التغـير، إذ إنهم يخرجـون من المدرسة وقد اكتسـبوا اتجاهـات عقلية معينة يواجهـون بها مجتمعهم، فيعملـون على القيـام بمسـؤولياتهم في تغيـيره وعلى هـذا تستطيع المدرسة أن تسهم في بناء مجتمع جديد.

وعلى التربية في فـترة التغـير الاجتمـاعي مسـؤولية إكساب الأفراد فهما جديدا وإدراكا جديـدا. ففي الفـترة الـتي يكون فيها التغير بطيئا وتـدريجيا، فـإن مسـتوى الإدراك لـدى الأفـراد يكـون كافيا لمواجهة المشـكلات الـتي تظهـر. وفي المجتمعـات البسـيطة تتضـمن المشـكلات الاجتماعية على أساس الخبرة المشتركة للجماعة وعلى أساس حكمة الكبار

ونضجهم. ولكن ما نراه الآن من تغير اجتمـاعي سـريع عميق تـزداد فيه الثقافة نمـوا وتعقيـدا، وتـزداد فيه أنـواع الصـراع الثقـافي المختلفة بين القـديم والجديد يجعل الإدراك والفهم لـدى الأفـراد قاصـرين عن الوصـول إلى حل المشـكلات الاجتماعيـة. فازديـاد الاتصـال بين الجماعـات المختلفة في الـوقت الحاضر نتيجة سـهولة المواصـلات وسـرعتها وكـثرة وسائل الاتصال لم يترتب عليه تغير في المفاهيم والاتجاهات نحو الآخـرين، فما زالت هـذه الاتجاهـات كما كـانت قبل هـذا الاتصـال مما يحتـاج معه الأمر في الـوقت الحاضر إلى فهم جديد وإدراك جديد لآخـرين وقيمهم وعـاداتهم، وتسـامح من جـانب كل منهم نحو الآخر حـتى يقـوم التعامل بينهما على أساس سليم.

ومن الواضح إذن أنه من الواجبـات الأساسـية على التربية في أوقات التغير والنمو الثقـافي هو اكتسـاب الأفـراد إدراكا جديدا يتناسبان مع ما ينتاب فترة من الفترات من تغير اجتماعي قد يشمل المجتمع بأسره. وهذا الفهم الجديد يجب أن يكـون متسـعا فيشـمل القواعد والأفكـار الـتي تحكم العلاقات المختلفة بين الأفراد والمنظمـات، وبين المنظمـات بعضها البعض، وبين الأفراد والأفراد. وواجب التربية أن تهـيئ الفر للأطفال والشباب والكبار كي يشـتركوا في أعمـال تعيد بناء الأفكـار والاتجاهـات حـتى تصـبح صـحيحة لتحقيق الحكم الاجتمـاعي والعمل الاجتمـاعي في فـترة تحكمها العلاقـات المعقدة الدائمة التغير.

وعلى التربية أن تقـوم بمسـؤولية أخـرى لا تقل أهمية في المحافظة على عقل الفرد واتزانه، هـذه المسـؤولية هي أن يفهم الفـرد ما يجـري حوله في العـالم الـذي يعيش فيـه. فعندما يكون الفرد على معرفة بما يجري حوله فإنه يستطيع أن يشخص من الناحية الاجتماعية الظروف والمشكلات التي تواجهـه. أما إذا لم يكن على معرفة بها فإنه يصـبح ولا شك ضحية الواقع الذي يواجه. بدلا من أن يسيطر عليه.

وبازديـــاد التغـــير الاجتمـــاعي ازداد عـــدد المشـــكلات الاجتماعية كما ســـبق القـــول ولم تـــزد هـــذه المشـــكلات الاجتماعية في العـــدد فقط ولكنها ازدادت عمقا وشـــدة مما أدى إلى أن تنفصم وحـــدة الجماعة انفصـــاما قد يـــؤدي إلى تمزيقها أشلاء. ولقد كانت المجتمعـات القديمـة، عنـدما كـان التغـير بطيئا بسـيطا سـطحيا، تعيش على مسـتويات قيمية تستطيع أن تحكم حكما يسـري على جميع الأشـياء الجديـدة، أما الآن، وبعد الـــتراكم والتعقد الثقـــافي، اختلفت المعـــايير وتعـددت المسـتويات واتخـذت كل جماعة قيمها الخاصة مما ترتب عليه اختلاف وجهـات النظـر. وفي مثل هـذه الظـروف يقل التواصل والارتباط بين أعضاء الجماعة، وتصبح الموافقة على أساس واحد من الفهم المشترك أمرا بعيد المنال.

وينتج عن هـذا الصـراع والتعـدد في الآراء والاتجاهـات، تعددا لا يؤدي إلى حل المشكلة، وإنما يزيدها تعقيـدا، نجد أنه من الضـروري أن تكـون هنـاك طـرق مؤكـدة معـترف بها لمناقشة هذه المشـكلات الاجتماعية والوصـول إلى حل لهـا، فالمجتمع الـذي يهـدف إلى حل مشـكلاته حلا عمليا يلجأ إلى استخدام العقل والاعتمـاد على الحقـائق أكـثر من اسـتخدام القـــوة أو الاعتمـــاد على انفعـــالات مؤقتة وواجب التربية في هذا الصدد أن تـتيح الفرصـة، كل الفرصـة، لتفكـير الفـرد مع الجماعة وللتخطيط الجمـاعي ولاسـتخدام العقل والحقيقـة. فإذا ما احتلت هذه المشكلات الاجتماعية اهتماما أساسيا في البرنامج التعليمي فإن التربية بذلك تمد الأفراد بنـوع الخـبرة الملائمة الـــتي تنمي التفكـــير النقـــدي الـــذي يجمع الحقـــائق ويمحصها وينقدها ويحكم عليها. وهـذا التفكـير النقـدي لازمة من لـوازم مواقف الصـراع الثقـافي يتعلم الشـباب والكبـار نتيجة لـذلك كيف يفكـرون تفكـيرا فعـالا منتجا في المواقف التي تواجههم شخصـيا، وبـذلك تقـوم التربية بوظيفتها ازديـاد تكيف الأفراد في المجتمع المتغير.

ولكي نغـير نظـام المجتمع كله يجب أن نغـير التربيـة، وذلك ليكون تغييرا حقيقيا في نظامنا الاجتماعي والسياسـي، فلا بد من انقلاب جذري في نظامنا التربوي، وتثوير لفلسفته وأساليبه وأهدافه، وهذا لان صياغة المجتمع لا تتم إلا بصـياغة التربيـــة. ولا نعن بالتربية التعليم والتعلم فقـــط، بل نعـــني بمعناها الشـــامل والأوســـع، وهو رسم سياسة مؤسســـات المجتمع وتحميلها مسؤوليات تطبيقها، لبناء الإنسـان العـربي وتنشئتهن من ثم تجديد بنائنا الاجتماعي والحضاري، ومن هنا نســـتنتج أن التربية الـــتي نهـــدف إليها هي عملية تنشـــئة اجتماعية شـاملة. فـان التربية لا تسـتطيع أن تصـنع المجتمع وتغـيره، أو تحـدث فيه أثـرا بـارزا وسـريعا في بنيتـه، إلا إذا اســـتطاعت أن تقهر العوامل الأخـــرى الكامنة في المجتمع والـتي تشـدها إلى الخلـف، وان تكـون على علم ودراية تامة بتلك البيئة. ولكن هذا لا يعـني أيضا بـان التربية ليس لها دور كبير وأساسي في أحداث عملية التغير.

التغير الاجتماعي والتغير التربوي :

قد يتساءل الكثير من المدرسين عن الفائدة من دراسة الأسس الاجتماعية للتربية. أليست هـذه الدراسة من ميـادين التخصص لأولئك العلمـــاء الـــذين يقومـــون بتدريســـها في الجامعة؟ لا يكفي أن أعـرف المـادة الـتي أدرسـها وأن أدفع عجلة المدرسة كل يوم وكل شهر حتى ينتهي العام الدراسي ليبدأ عام آخر؟ إن المدرس مواطن وإنسان وكـذلك التلميـذ. وهاتـــان الصـــفتان الأخيرتـــان تقومـــان على أبعـــاد اجتماعية وفلسـفية لا بد للمـدرس أن يبحث عنها دارسا ومنقبا وفاهما ومحللا حـــتى لا ينعـــزل عن المجتمع وعن أحداثـــه، وعن الإنسانية ومفاهيمها الأساسية.

إن التغيرات الجذرية السريعة الـتي تحـدث في مجتمعنا العـــربي تســـتدعي من المدرســـين مناقشة التنظيمـــات المدرسية في حدود هذا الإطار الإيـديولوجي الجديـد، وتحليلا

للإطار الاجتماعي الكبير الذي تعيش فيه المدرسة، ومناقشة للأنمــاط التربوية الســائدة، ومــدى ملاءمتها لأنــواع التعليم اللازمة للمواطن العربي الجديد.

إن مناقشة التنظيمات المدرسـية والتربوية بصـفة عامة في ظل التحــديات والمطــالب الــتي يفرضــها المجتمع في تطوره وتغـيره، من أهم ما يمـيز المـدرس النـاجح. فالعملية التربوية لا تقتصر على نقل المعلومـات والمعـارف للتلميــذ، وإن كان الهدف جـزءا هاما منها ولكن العملية التربوية مادتها فــرد في مجتمع بكل ما يتضــمنه مفهــوم الفــرد ومفهــوم المجتمع وبكل أبعادهما.

إن التغير المادي الـذي يحـدث في المجتمع لابد له لكي يحقق نتائجه تغير في القيم والعادات والسلوك وهذا التغير لا يتــأتى إلا عن طريق التربيــة، فهي الــتي تكسب الســلوك وتعدله وتنمطه، وهي التي تشكل الشخصـية الإنسـانية الـتي تتفق مع القيم والاتجاهات الجديدة.

لــذلك كله تفــرض التغيــيرات الاجتماعية مطالبها على المدرسة في صوره وأكثر من هذه الصور الثلاث :

أولا : قد يكون التغير في النظـام المدرسي أو في السياسة التعليمية بصفة عامة لمقابلة حاجة اجتماعية أو حلا لمشــكلة اجتماعية، أحس بها القائمون على هذا المجتمع وشعروا بــأن البرنـامج المدرسي يسـتطيع أن يسـهم في حلهـا. مثـال ذلك الحاجة إلى عمــال مهــرة على قــدر من الثقافة العامة إلى جــانب المهــارات المهنية اللازمــة، وحلا لهــذه المشــكلة استطاعت مراكز التدريب المهني ومدارسه أن تخرج الأعداد اللازمة للقطاعـــات المختلفة في حـــدود ما خصص لها في الميزانية. فإذا استطاع المـدرس أن يحسن تقـويم المطـالب الاجتماعية الــتي تســتدعي تغيــيرا في المدرسة ونظامها وبرامجها كان عليه أن يدرس الميادين الرئيسـية للمشـكلات الاجتماعية في مجتمعنا المعاصر.

ثانيا: قد يكـون التغـير الـتربوي نتيجة الإحسـاس بـأن هنـاك قيما في المجتمع يجب المحافظة عليهـــا، وأن هنــــاك قيما أخرى جديدة لم تتحقق بعــد، وأن هنـاك قيما تعمل المدرسة على تحقيقها وتتعـــــارض في أسســــها مع ما يرنو المجتمع الجديد إلى تحقيقه من قيم واتجاهات جديدة.

مثـال ذلك أننا نحس في مجتمعنا العــربي في هــذه الفــترة الحاسـمة من تغـيره أن القيم الدينية يجب أن نحافظ عليهـا، وأن نعمل على الإبقـاء عليها وتنميتهـا، ونحس أيضا أن هنـاك قيما اشتراكية لم نستطع أن نحققها بعد في سـلوك الأفـراد، فما زالت البيروقرطية مثلا مســـيطرة على دواوين الحكومة ومصــالحها المختلفـــة، وما زال النقد الـــذاتي بعيـــدين عن مستوى التطبيق العملي في بعض المجالات.

ولكي يستطيع المـدرس إدراك هـذا التغـير كنهه ومـداه وإمكانياته كـان عليه أن يـدرس المجتمع العـربي في أبعـاده الاجتماعية والاقتصــــادية والإيديولوجية ودور العملية التربوية في هذا السبيل.

ثالثا : قد يحدث التغير التربوي نتيجة لظهور معارف جديــدة لم تـــدخل إلى الميـــدان التطـــبيقي في المدرسة بعـــد، وقد تسـهم في حل كثـير من المشـكلات الـتي تعـترض سـبيل المدرسة والمجتمـــع، أو لظهـــور مهـــارات جديـــدة يحتاجها المواطن في المجتمع الجديد.

ولا شك أن هــذه الصــورة الأخــيرة تتطلب تخصصا في شؤون التربية والتعليم أعلى من مسـتوى المـدرس العـادي، وإن كـان إحساسه بها له أكـبر الأثر في مسـاعدة التخصص على معالجتها وتحقيقها.

وعلى هـــذا الأســـاس كـــان على المـــدرس أن يفهم المطـالب الاجتماعية الـتي تفـرض تحـدياتها على المدرسـة، وأن يناقشها ويقومها، وهو في سـبيل تحقيق ذلك يحتـاج إلى ثلاثة أنواع من المعرفة والحساسية.

أولا : علم بالمعـــارف التربوية الســـائدة، وبالمعــــارف الاجتماعية التربوية الجديـدة الـتي لم تطبق بعد في الميـدان التربوي المهـني في المدرسـة، والـتي يحتاجها هـذا الميـدان وهو في سبيل تطويره وتغييره، مع إحساس بهذه المعارف.
ثانيـــا: معرفة ووعي وحساســـية بالمشـــكلات الاجتماعية الأساســية في المجتمع العــربي المعاصــر، والــتي تفــرض تحدياتها على المدرسة.
ثالثـــا: معرفة وحساســـية وتقـــدير للقيم الأساســـية في المجتمع، وخاصة القيم الاشـتراكية الديمقراطية الـتي تحتـاج إلى المدرسة وإلى العملية التربوية في ســــــبيل تحقيقها وتدعيمها.

المدرس ودور المدرسة الاجتماعي :

ترتبط وظيفة المدرسة الاجتماعية ارتباطا وثيقا بالإطـار الاجتماعي السائد. إذا كان هذا الإطار الاجتمـاعي يقـوم على أسـاس القيم الاشـتراكية الديمقراطية والمهـارات المختلفة اللازمة للسلوك الاجتماعي في هذا الإطار.

ويحتاج المدرس إلى معرفة وظيفة المدرسة الاجتماعية حـتى يسـتطيع أن يربط مادته بـالمجتمع الـذي يعيش فيـه، وحتى يسـتطيع في تدريسه لهـذه المـادة أن يحقق الأهـداف الـــتي يعمل المجتمع على تحقيقها وبحيث لا يكـــون هنـــاك تعـــارض بين النتـــائج الســـلوكية لتـــدريس مادتـــه، والنتـــائج السلوكية التي تهدف المدرسة إلى تحقيقها.

ولكي يشترك المدرس في تشـكيل البرنـامج المدرسي ووضع الأهداف التي يتوخاها من تدريس هذا البرنـامج يحتـاج إلى فهم بنــوع الأفــراد الــذين تعمل المدرسة على تكــوينهم وتشكيلهم، ولتحقيق هذا الفهم يحتاج إلى معرفة بنوع النظام الاجتماعي الـذي سيشـتركون فيـه، وبالتـالي يحتـاج إلى فهم لدور المدرسة الاجتماعي.

وفي هذا المجال يحتاج المـدرس إلى أن يـدير في ذهنه عدة أسئلة عن النظريات المختلفة لدور المدرسة الاجتماعي في المجتمع الحـــديث وعلاقة ذلك بمجتمعنا العـــربي، وعن علاقة ذلك بـالتغير الاجتمـاعي ومـدى إسـهام المدرسة في تحقيقه وتعميقه، وعن العلاقـات الإنسـانية الـتي يتطلبها هـذا الدور الاجتماعي للمدرسة، ومعـنى ذلك بالنسـبة للتنظيمـات المدرسية وللبرنامج المدرسي وبالنسبة لتدريسه لمادته.

التغير الاجتماعي والمدرسة :

إذا كـانت المدرسة جــزءا لا يتجــزأ من المجتمع الــذي نعيش فيه، فـإن دراسة الثقافة تسـاعد المـدرس على إدراك طبيعة التغير الاجتماعي وعلاقته بالمدرسة فالتغير الاجتماعي هو تغــير ثقــافي، أي تغــير النظــام الثقــافي للمجتمــع، من معتقــدات وأفكــار وتقاليد وخــبرات. والتغـيرات الاجتماعية - خاصة إذا كانت شاملة متسعة - تخلق الكثير من المشكلات، وتفرض الكثير من المطـالب، وتقـدم الكثـير من التحـديات - لأولئك الذين يعملون في الميدان التعليمي.

وهكــذا يكــون تكــوين الحساســية الاجتماعية من أهم مميزات المدرس الناجح.

ديناميكية الثقافة والتغير الاجتماعي:

تنمو الثقافـات وتتطـور عـبر العصـور المختلفة ويـزداد الــتراث الثقــافي ويتعقد نتيجة عوامل مختلفــة، منها ما هو داخل الثقافة ومنها ما هو خارجها. وتحـدث بـذلك في الثقافة عمليـات اجتماعية عديـدة تقـوم على التفاعل بين أجزائها أو بين الثقافات الأخرى. والتغير الاجتماعي سـواء أكـان سـريعا أو بطيئا مما يمـيز جميع المجتمعـات قـديمها وحـديثها، فلقد تغـير الجماعـات الإنسـانية في حجمها وفي اقتصـادياتها وفي التكوين الاجتماعي لهـا، وفي التركـيز على النـواحي الدينيـة، وفي نمو العلم وظهــور فلســفات جديــدة، واتخــاذ الحــرب أشكالا جديدة، وتفكك في النظام الأســري، وتطلع الأمم إلى

الاستقلال والحرية، ولقد تغيرت المجتمعـات أيضا في عاداتها وفي طريقة استمتاعها، وفي نوع الحكم الذي ترنو إليه، وفي أيـــــديولوجياتها وفي محاولة التحكم في مصـــــائرها وفي مقدراتها.

ولقد نظر البعض إلى بعض المجتمعات على أنها جامدة غير متغيرة، ولكن الأمر نسبي على أي حال. فـالتغير يحـدث في جميع المجتمعـــات على حد ســـواء، ولكنه يختلف في سرعته وفي اتساعه. ولقد كـانت المجتمعـات القديمة تعيش على نمط واحد مســتقر نقلته عـــبر الأجيــال المختلفة دون تغيير يـذكر، واسـتمر ما تحت الشـمس ثابتا لا يعتريه التغـير، وسارت الحياة مجراها العـادي دون أن يحـدث للثقافة تغيـير يذكر. ولقد رأى أفراد هذه الثقافات القديمة تغيرات من نــوع معين لم تكن تلك التغـيرات الـتي تحـدث اختلافا في طــرق الحيـــاة. ولقد كـــانت هـــذه الاختلافـــات كـــالزواج والميلاد والشيخوخة والمرض والحوادث، ولم يكن موجودا ذلك النـوع من التغير الذي نعـني به الـتراكم التقـدمي للثقافـة. ثم ظهر العلم الحـــديث وغـــيره من الأفكـــار الجديـــدة والمخترعـــات الحديثة في جميع نواحي الحياة، وبـدا التغـير مقوما هاما من مقومـــات حياتنا في العصر الحاضر "وأصـــبح عامل التغـــير، العامل الذي يعم جميع نواحي حياتنا الحاضرة".

لقد كـان الإغريق وخاصة أفلاطـون وأرسـطو هم الـذين قـدموا للعـالم المفهـوم القـديم للمجتمع غـير المتغـير. ولقد استمر هذا المفهوم يتحكم في الفكر الغـربي حـتى اسـتطاع العلم الحديث أن يغير التفكير تغييرا جذريا. ولقد كـان التغـير في نظر أفلاطـــون وأرســـطو عرضـــيا وتافها ولـــذلك كـــانت النظرة إلى المجتمعات نظـرة جامـدة تـرمي إلى بقائها على حالها. ولقد رأى أفلاطون الذي سـاد في عصـره الاضـطراب والتغـــير أن ما يحتـــاج إليه المجتمع هو النظـــام والاســـتقرار الاجتماعيان اللذان يؤسسان على العـدل، إذ بـدون العـدل لا يبقى شيء أو يستمر.

ولقد كـانت لهـذه النظـرة الجديـدة للتغـير أثرها في الاعتراف بالمجهود الإنساني، إذ أعطت الفـرد الإنسـاني أملا في نتائج مجهداته، وحفزته إلى النضال والكفـاح بعد أن كـان يخضع قبل ذلك لنظام قدري يستوي فيه الأمس واليوم والغد ويستوي فيه الواقع والأمل، ويحرم فيه الفـرد من النظر إلى مستقبله نظرة تحسن. فلقد كـان الفـرد في النظـام القـديم يقبل ما هو موجـود ولا يتطلع ببصـره إلى ما بعـده. ولكن النظرة الجديدة تفتح آفاقا جديدة فاسـتطاع الفـرد الإنسـاني أن يصل إلى الاكتشـافات الجديـدة والمخترعـات العلميـة. وأصـبح المفهـوم الحـديث للتقـدم والتطـور من الأعمـال الإنسانية التي تثير الرغبات العظيمة والآمال الكبيرة.

وقد أدت النظرة الجديدة إلى التغير إلى أن ترتفع نظرة الإنسـان إلى نفسـه، فهو يسـتطيع الآن أن يـؤثر وأن يفكر تفكـيرا متسـعا عميقـا، خلاقا نقـديا. وكلما تعلم الإنسـان أن مجهداته لها قيمتها وكلما قل انسـحاب الإنسـان من مجتمعه منهزما وكلما بحث عن الوسـائل المختلفة لتقـدم الحيـاة وارتفاع مستواها. فإذا شعر الفرد أن هناك أشياء تسير سيرا خطأ في المجتمع فليس معـنى هـذا أن يهـرب من المجتمع فليس معنى هـذا أن يهـرب من المجتمع وينعـزل عنه ويخلق لنفسه عالما يعيش فيه كما كـان ينـادي أولئك الـذين يـرون الحيـاة مليئة بالشـرور وألا خـير فيهـا، ولـذلك يجب على الإنسان أن يلجأ إلى ضـميره وإلى التأمل الفكـري بعيـدا عن المجتمع. إن الطريق الصحيح لمعالجة الأخطاء ليس الهـروب منها ولكن بـالتفكير الأفضل والمجهـود الأعظم يسـتطيع الإنسـان أن يواجه المسـتقبل مواجهة إيجابية تعتمد على مجهـوده الـذي يحـدث به التغـير في هـذا العـالم ويحـدد إلى درجة كبيرة أو صغيرة مقدرات المستقبل.

وإذا كان التغـير الاجتمـاعي قد فتح أمـام الإنسـان هـذه الإمكانيات الواسـعة وأعطى لمجهداته وذكائه وتفكـيره قيمة في تحديد الأحـداث وتوجيههـا، فلقد نتج عنه أيضا أن أخذ

الإنسان على عاتقه كثيرا من المسـؤوليات. فـالفرد مسـئول عن تحسين أحواله وعن الإسهام في تطـور المجتمـع. وكـان على التربية مسـؤولية كـبرى أن تعمل على خلق مواطـنين أذكيـاء يسـتطيعون التـأثير في حاضـرهم ومسـتقبلهم، وفي حاضر الجماعة كلها ومستقبلها.

الثقافة والتغير الثقافي :

عناصر الثقافة : لقد قسمت إلى :

1.العموميات : ذلك الجزء من الثقافة التي يشترك فيها معظم أبنـــــاء المجتمع وتشـــــمل اللغة والملبس والمأكل وأساليب التحية والمعتقدات والقيم.

2.الخصوصـيات : هي الأنمــاط الســلوكية والعــادات والتقاليد المتعلقة بجماعة معينة وتقسم الخصوصـــــيات إلى نوعين :

أ. الخصوصيات المهنية. ب. الخصوصيات الطبقية.

خصائص الثقافة هي :

إنســانية أي خاصة بالإنســان فالإنســان هو المخلــوق الوحيد القادر على بناء ثقافة خاصة به.

مكتسبة : أي الثقافة سلوك يتعلمه الأفـراد وينقلونه من جيل إلى جيل,فالإنسـان لا يبـدأ ثقافته من العـدم، وإنما يبنيها من النقطة التي انتهت إليها الأجيال السابقة.

قابلة للانتقال : الإنسـان وحـده هو القـادر على نقل ما تعلمه إلى الأجيــال المعاصــرة واللاحقة ســواء في مجتمعه أو في غيره من المجتمعات.

اجتماعية : تمتـاز الثقافة بأنها عـادات اجتماعية مشـتركة بين أفراد جماعة معينة أو مجتمع معين وهي بـذلك تضـمن نوعـاً من التوافق والوحدة بين الأفراد.

مشبعة لحاجات الإنسان : فالثقافة تشبع حاجـات الفـرد البيولوجية والنفسية وقصور الثقافة عن إشباع هذه الحاجـات

يؤدي إلى انحلالها والقضاء عليها ومن واجب المنهج أن يلــبي هذه الحاجات ويعمل على إشباعها.

متطـورة ومتغـيرة : تمتـاز الثقافة بأنها في نمو مسـتمر وتغير دائم,سواء في عمومياتها أو خصوصـياتها نتيجة للبـدائل التي تدخلها ولاسيما إذا أثبتت هذه البدائل قدرتها على إشباع حاجات الأفراد.

متكاملة : وتعــني وجــود قــدر من التكامل والانســجام بين عناصر الثقافة المختلفة بحيث إذا انعـدم هـذا التكامل سـبب اضطراباً للفرد وفقد المجتمع تماسكه ومن واجب المنهج أن يكــون متكـاملاً في محتــواه وعناصــره حــتى يحقق تكامل الثقافة.

فوظيفة المدرسة يجب أن تشـــمل التعريف بـــالتراث الثقـــافي للمجتمع وبـــالخبرات التربوية الـــتي تـــدور حـــول المشكلات التي تواجه الطلاب في حياتهم.

إن المتعلم ابن بيئته الاجتماعية والطبيعيــــة، وكــــذلك القـــول عن المعلم والممـــارس الـــتربوي، ومعـــنى ذلك أن المتعلم يجلب معه إلى ســـــاحة التعلم محمـــــولات ثقافية متنوعة، قد ترفد ما يتعلمه أو تعيقه عن التعلم . ومن الأمثلة الواضحة على ذلك الأفكـار والمعتقـدات الـتي يكونها المتعلم عن الظواهر الطبيعية ، بناء على ما استقاه مباشرة من بيئته ، فقد يكون بعض هذه الترسـبات وهميـاً ، وغـير علمي ، مما يعقد مهام معلم العلوم الطبيعية خاصة.

وبنـــاء على ذلك ،لابد أيضـــاً في اســـتراتيجيات التنمية والتطوير التربوي، من أن يلتفت أيضاً إلى إحداث ألــوان من التغـير الثقـافي الإيجـابي في المجتمع كلـه، إن شـئنا لخطط التنمية والتطـــوير أن تعطي أكلهـــا. ومع أن مثل هـــذا الجهد على مستوى المجتمع كله أمر معقد وصعب، إلاً أن صــعوبته يمكن تذليلها، بالتخطيط الاستراتيجي في المدى البعيد، ولابد للمدرسة من أن تقوم أيضـاً بمحـاولات جـادة لتغيـير عـادات المتعلمين والمعلمين، ضمن المجتمع المدرسي على الأقل .

معاودة تجديد الثقافة المدرسية :

تمثل معاودة تجديد الثقافة المدرسـية قمة المقاربة الكلية في العمل الـتربوي ضـمن المجتمع المدرسـي، وذلك لأهمية الـــدور الـــذي تلعبه ثقافة المؤسسة في درجة تقبل العاملين فيها للرؤى التربوية الجديدة واسـتجابتهم للتغيـير أو تعـاونهم معـه. وقد يقتضي الإصـلاح الحقيقي للتعليم تعـديل الثقافة المدرسية، وربما تغييرها تغيـيراً شـبه كامـل، بحسب طبيعة القضـايا المطروحـة. لـذلك تسـمى مثل هـذه العملية تحويلية ولا بد أن تجري بصـورة تدريجيـة، وأن تسـتقطب لها الجهود، وتتم لها المتابعة والتقويم ومعـاودة التقـويم تكوينيـاً، إذا شئنا تحقيق الأهداف التربوية الإنمائية. والمغـزى من هـذا إجـراء التغيـير اللازم في مجمل العمل الـتربوي ليتنـاغم مع الأهـداف التربوية ، ويحققها بفاعلية كـبرى وبرضا دون قسر أو إرهاق.

المحور الخامس: المنظومة التربوية الجزائرية

تطور التعليم ومؤسساته في الجزائر :

للتعرف على مقومـات تربية شـعب من الشـعوب، لا بد من العرف على تطور مؤسساته ونظمه التربويـة،والـتي هي مفتاح فهم حضارته ومقومات شخصيته.

ليست المدارس الحديثة و برامجها في الجزائر وليدة الأمس القــريب، أو عملا من أعمــال "التحضـير الفرنسـي" للجزائريين كما يدعى، بل إن للمؤسسـات التربوية الجزائرية تـاريخ طويـل. انتقلت عـبره من الكتـاتيب البدائية والوحيـدة الصف إلى الجامعات الضخمة والمتطورة.

لتسـهيل فهم و تطـور التربية ومؤسسـاتها في الجزائر يمكن تقســيم موضـــوعنا إلى ثلاثة مراحل متباينـــة، وذلك

للتطــورات الكبــيرة في الميــدان السياســي، وأثرها على الازدهــار الــتربوي في الجزائــر.و يمكن حصر هـذه المراحل فيما يلي :

أ - المؤسســــــات التربوية ما قبل الاســــــتعمار الفرنسي :

لم تكن هنالك وزارات مختصة بــــالتعليم خلال هــــذه المرحلة، فالتعليم كان مسؤولية جماعية يتعاون الكل لإنشـاء المساجد والكتاتيب، ومن أهم مؤسسات هذه المرحلة :

1**- المساجد :** تكون كبيرة نسـبيا، لـذلك غالبا ما تكـون في المدن وفي أماكن التجمعات السـكنية الكبـيرة والمتوسـطة، حيث يتفنن البنـاءون في بنائها وزخرفتهـا، ويطلق عليها اسم "جوامع" في الجزائر العاصمة.

2- الكتـاتيب : يطلق عليها اسم " المسـيد "، وهي غالبا ما تحتــوي على حجــرة أو حجــرتين، وهــدفها الأساسي تحفيظ القــرآن الكــريم، ولصــغر حجمها فهي تنتشر في القــرى والمناطق النائية.

3**- الزوايا :** انتشــــرت خاصة في العهد العثمــــاني نتيجة للتخلف واسـتبداد الحكـام، وظهـور ظـاهرة التصـوف، فـإذا اشتهر أحد الناس بالورع والتقوى وشـيء من العلم أسس له مكـان لاسـتقبال الـزوار والطلاب، فيغـدق عليه المحسـنون بعطاءاتهم وهكذا يشتهر المركز بزاوية "اسم صـاحبها" حـتى بعد موته، وللزاوية مهمات عدة منها قراءة القرآن، النــدوات العلمية، والصلاة، وتقوم مقـام مؤسسـات الدراسة الثانويـة، ينتقل إليها طلاب العلم والفقه.

4**- الرابطـــات :** وتشـــبه الزوايا في وظائفها الاجتماعية والثقافيــة،إلا أنها تكــون قريبة من مواقع الأعــداء،ويقــوم المرابطون بها بـدورهم الجهـادي إلى جـانب المهـام الأخـرى من تعلم وتعليم.

5 – المــدارس : لم تبــدأ المــدارس كما نعرفها اليــوم والمختصة بـــالتعليم في مراحله المختلفـــة، كما أن هنـــاك اختلاف بين المؤرخين في تحديد عدد المـدارس بدقـة، وذلك نتيجة لعـــدم اســـتقلالها كمؤسســـات مســـتقلة تحت اسم مدرسة، بل كانت إما كتابا أو تابعة لمسجد أو زاوية.

ولم تتكـــون خلال هـــذه الحقبة من الـــزمن جامعة في الجزائـــر، كما هو الحـــال بالنســـبة للأزهر بمصر والزيتونة بتـــونس، لقد كـان الجـامع الكبـير للعاصـمة نـواة للجامعة الجزائرية بمركـزه وكـثرة حلقاته الدراسـية. ولم يكن التعليم في هذه الحقبة من الزمن ينتهي بشهادات، وإنما كـان يختم بإجازة شفوية من عند الأستاذ وتعبير صريح عن رضاه.

بـــ - المؤسســـات التربوية في عهد الاســـتعمار الفرنسي :

لقد كان التعليم بمؤسساته المختلفة مزدهرا نسـبيا قبل دخول الاستعمار الفرنسي نتيجة لضخامة الأوقاف المخصصة له، وذلك باعتراف الفرنسيين أنفسهم، ومن أولى الخطـوات الـــتي قـــام بها الاســـتعمار الفرنسي الاســـتيلاء على أملاك الأوقـاف الـتي تمـول الخـدمات الثقافية والدينية والاجتماعية للمسلمين، حيث أصدر كلوزال (Clauzel) الحاكم الفرنسي العسكري قرارا يوم 7ديسمبر 1830- بهذا الشأن- مما أدى إلى أثر جد سلبي على نشـاط التعليم الـذي كـان يعتمد على الأوقاف في مصاريفه، كما استشـهد كثـير من علمـاء الـدين وتشتت شملهم وهـاجر غـالبيتهم ممن بقـوا على قيد الحيـاة إلى المشـــرق العـــربي، وإلى تـــونس وتركيـــا. كما حـــول المستعمر الفرنسي عـدد من المسـاجد الكبـيرة إلى كنـائس للمسحيين مثلما هو الحال بالنسبة لجامع كتشاوة بالعاصـمة، والمدرسة والزاوية التابعة للجـامع الكبـير حـولت إلى حمـام فرنسي، وهكـذا عملت فرنسا على القضـاء على التعليم في الجزائر معتمدة التجهيل والتفقـير بهـدف الفرنسة والتنصـير. لقد كـــانت أول مـــدرس فرنســـية لتعليم أبنـــاء الأهـــالي

الجزائريين، هي المدرسة الفرنسية الإســلامية 1836 بمدينة الجزائر، ثم تلتها بعد ذلك مدارس في أهم المدن التي تخضع للسـلطة الفرنسـية، حـتى بلغ تلاميذ هـذه المـدارس بعد 20 سنة من الاحتلال- 1850- 646 تلميذ جزائري فقط.

وتبقى الكتاتيب القرآنية والمساجد والزوايا تستمر في دورها التعليمي،وتعتــبر بمثابة الــدرع الــواقي من صــدمات الاسـتعمار ومن محاولاته الاسـتعمارية، وارتبط اسـمها باسم جمعية العلمـاء المسـلمين بزعامة عبد الحميد ابن بـاديس، و قد عملت هـذه الجمعية على بنـاء مـدارس تابعة لها لمحاربة الجهل والأمية في مختلف أنحــاء الجزائــر،رغم اســتفزازات المســتعمر الفرنسي لهــا، وقد آمن ابن بــاديس أن العمل الأول لمقاومة الاحتلال الفرنسي هو التعليم، والعــــــــودة بالإســـــلام إلى منابعه الأولى ومقومة الزيف والخرافــــات ومحاربة الفرق الصوفية الضالة التي عاونت الاستعمار.

تنبهت فرنسا إلى خطر هذه الجمعية فعطلت المـدارس وزجت بالمدرســين في الســجون وأعطت تعليمــات بمراقبة علمائها.

ففرنسا منذ أن وطـأت قــدمها الجزائــر(1830) عملت على القضاء على منابع الثقافة الإسـلامية، فـأغلقت نحو ألف مدرسة ابتدائية وثانوية كــــانت تضم أكــــثر من 150ألف طالب،ووضعت قيـودا لفتح المـدارس واقتصـرتها على حفظ القرآن لا غير مع عدم التعرض لتفسير آيات القــرآن خصوصا الآيـات الـتي تـدعو إلى التحـرر، وعـدم دراسة تـاريخ الجزائر وتحريم المـواد العلمية والرياضـية.حـتى المـدارس المفتوحة للجزائريين فقد كان مضمونها يختلف عن مضمون المــدارس التي كـان يـدرس بها الفرنسـيين، فالسـنة الأولى من التعليم الابتــدائي(خاصة بالأهــالي) يتعلم فيها الأهــالي مبــادئ اللغة الفرنسية، ولا يتم تسجيلهم إلا بعد تجــاوزهم سن السادســة، فضلا عن ذلك كـــان التعليم يتسم بالتبــــاين من منطقة إلى أخرى، والفوارق كانت موجودة بين نسب البنين والبنات، أما

أبواب مدارس الحضانة ورياض الأطفال فكانت مسدودة في وجوه الأطفال الجزائريين ولم تفتح إلا للفرنسيين.

والنظام التعليمي الفرنسي المعمول به قبل الاستقلال بلغ إلى حد منع التلميذ الجزائري التلفظ في القسم أو حتى في فناء المدرسة بعبارة غير فرنسية وإجباره على حفظ التاريخ الفرنسي_و هو تاريخ غريب عنه وعن أجداده_وذلك بقصد عزله عن محيطه الطبيعي وتشويه انتمائه التاريخي والحضاري.وتتلخص المراحل التعليمية فيما يلي :

1 **- مرحلة التعليم الابتدائي :** تمتد على مدى 8سنوات - سنتين منها فرصة للإعادة - (6-14سنة)، ويرشح التلاميذ الذين تجاوز سنهم 14سنة إلى شهادة التعليم الابتدائي(CEP).

2 - **مرحلة التعليم التكميلي** : ويدوم أربع سنوات في نهايتها تجاز الدراسة بشهادة الأهلية، و التي تمكن حامليها الالتحاق بشعب دراسية كمسابقة الدخول لمدارس إعداد المعلمين.

3 **- مرحلة التعليم الثانوي :** يدوم ثلاث سنوات وغالبا لا يصل إليه إلا القليل من الجزائريين.

جـ - التعليم و مؤسساته في عهد الاستقلال :

كان التعليم الابتدائي سنة 1962 في حالة يرثى لها على غرار الميادين الأخرى،و الجدير بالذكر أن نسبة الانتساب إليه كانت تقارب 20% من مجموع التلاميذ الذين بلغوا سن الدراسة، فقد كانت مهمة المدرسة تتلخص في تكوين ما يحتاج إليه الاستعمار من مساعدين، وقد كان أول دخول مدرسي في أكتوبر 1962 اتخذت وزارة التربية قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع. وقد تم توظيف 3452 معلما للعربية و16450 للغة الأجنبية، منهم عدد من المرنين

قصد سد الفـــراغ المـــدهش الـــذي أحدثه عمـــدا أكـــثر من 10.000معلم فرنسي غادروا الجزائر بصفة جماعية.

وقد ورثت الجزائر قلة هياكل الاستقبال و قلة الإطارات و مشـكلة سـيطرت اللغة الفرنسـية وانحصـار التعليم على مناطق و طبقات دون أخرى، وقد عمدت السـلطة الجزائرية تعـديلات مختلفة منذ 1962، ومن الإجـراءات الفورية الـتي اتخـذتها اللجنة الوطنية الـتي عقـدت اجتماعها الأول في 15 ديســمبر1962 - الجـــزأرة، ديمقراطية التعليم، التعـــريب، والتكوين العلمي و التكنولوجي.واسـتمر تطـبيق مجمـوع الإجراءات السنة تلو الأخرى، ففي أكتـوبر1967طبق القـرار القاضي بتعـريب السـنة الثانية الابتدائية تعريبا كـاملا تـدرس كل المواد المبرمجة باللغة العربية وحدها بتـوقيت 20سـاعة أسبوعيا.

و يمكن تلخيص النظام التربوي الجزائري في فترتين :

***الفترة الأولى(1962-1976) :** وهي فترة انتقالية كان يسودها عدة نقائص، فاقتصرت على إدخال تحويلات تدريجية تمهيدا لتأسيس نظام تربـوي يسـاير متطلبـات التنميـة، ومن أولويات هذه الفترة :

- تعميم التعليم بإقامة منشـــــآت تعليمية وتوســـــيعها للمناطق النائية.
- جزأرة إطارات التعليم (أي إزالة آثـار العناصر الدخيلة الوافـــدة من المجتمعــات والثقافــات الــتي لا تمت بصـــلة للمجتمع الجزائري، كما يعـني جـزأرة نظـام التعليم ومناهجه والبعد عن الاســتعارة من المجتمعـــات الأخـــرى، جـــزأرة الإطارات غايتها الاعتماد على أبناء البلاد من أهل الاختصـاص لتحقيق الكفاءة التعليمية).
- تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظـام التعليمي الفرنسي.
- التعريب التدريجي للتعليم.

و قد أدت هذه التـدابير إلى ارتفـاع نسـبة المتمدرسـين الذين بلغوا سن الدراسة، إذ قفـزت من 20% إبـان الـدخول المدرسي الأول إلى 70% في نهاية هذه المرحلة.

* **الفترة الثانيـة(1976-2002) :** ابتـدأت بصـدور أمر 76-35 المؤرخ في16 أفريل 1976 بتنظيم التربية والتكوين بالجزائر،وأدخلت إصلاحات على النظام لتتماشى و التحولات الاقتصادية والاجتماعية، كما كرس الطـابع الإلـزامي ومجانية التعليم، وتأمينه لمـــدة 9 ســـنوات، قد شـــرع في تعميم وتطبيق أحكام هذا الأمر ابتـداء من السـنة الدراسـية 1980-981 (المدرسة الأساسية).

وقد عــرفت المنظومة التربوية الجزائرية خلال الموسم الدراسي 2003 - 2004 تعديلات تتمثل في :

- تنصــيب الســنة الأولى من التعليم الابتــدائي 2003-2004، وقد تم تغيير محتويات بعض الكتب لنفس السنة في 2004 - 2005 (كالتربية الإسلامية).

- تنصــيب الســنة الثانية من التعليم الابتــدائي 2004-2005، أضـــيفت إليها اللغة الفرنســية كلغة أجنبية أولى، استعمال الترمـيز العلمي والمصـطلحات العلميـة، اسـتعمال الوسائل التعبيرية(العربية والفرنسية).

- تنصـيب السـنة الأولى من التعليم المتوسط في إطـار الإصلاح التدريجي والتربوي(نظـام الأربع سـنوات) ابتـداء من الموسم الدراسي2003 -2004، وظهــور اللغة الأمازيغية باعتبارها لغة وطنية.

أما التعليم الثانوي فعرف تعـديلات في هيكلته في سـنة 2005 - 2006.

أما التعليم العـــالي فقد عـــرف تعـــديلات على ضـــوء توصــــــيات اللجنة الوطنية لإصــــــلاح المنظومة التربوية والتوجيهات المتضـمنة في مخطط تطـبيق الإصـلاح الـتربوي الذي صودق عليه في مجلس الـوزراء يـوم 20أفريل 2002، ســـطرت وزارة التعليم العـــالي والبحث العلمي كهـــدف

استراتيجي لمرحلة2004-2013إعداد ووضع أرضـية لإصـلاح شامل للتعليم العالي (LMD) بحيث يمثل بنية العليم العـالي المســـتلهمة من البنيـــات المعمـــول بها في البلـــدان الانجلوسكسونية، والمعممة في البلدان المصنعة،تتمثل هـذه البنية حول ثلاثة أطوار للتكوين يتوج كل منها بشهادة جامعية :

- الطــــور الأول بكالوريـــا+ثلاث ســـنوات، يتـــوج بليسانس(أكاديمية-مهنية).
- لطـــور الثـــاني بكالوريا + خمسة ســـنوات، يتـــوج ماجستير(أكاديمية -مهنية).
- الطور الثالث بكالوريا + ثمان سنوات، يتوج بدكتوراه.

و لا تـــــزال المنظومة التربوية الجزائرية إلى حد الآن تجـــري تعـــديلات على نظمها التربوية قصد التحســـين من المردود التربوي و الرفع من مستواه.

المشـــاكل الـــتي تواجه المنظومة التربوية في الجزائر :

تعـاني المنظومة التربوية من عـدة مشـاكل، و لا يمكن إسناد مصدر هذه المشـاكل إلى طـرف دون آخـر، و من بين هذه المشكلات :

* ضعف المستوى الدراسي.
* ارتفاع نسبة التسرب المدرسي.
* حصر التربية على المدرسة وغياب الأولياء عنها.
* غياب منهجية علمية للتقويم.
* اكتظـاظ الأقسـام مما يعرقل السـير الحسن للـدرس واستيعاب التلاميذ.
* مشكلات مصدرها الأستاذ نفسه.
* مشكلات مصدرها التلميذ.

* مشــــــــــاكل مادية ومعنوية يعـــــــــــني منها الطرفين(معلم،متعلم).
* نقص الإمكانات المادية والوسائل البيداغوجية.
* نقص دراسات علمية ميدانية قبل إجراء تعديلات معينة.
* غموض سياسة التخطيط.

الإصلاح التعليمي وضرورة التغير الايجابي

إن الإصلاح التعليمي وضرورة التغير الاجتمـاعي يسـاهم في بنـــاء المؤسسة التعليميـــة، بنـــاءً صـــحيحاً يبعـــدها عن الانحطـــاط والتخلف الـــتي غـــرقت فيه على مـــدى العقـــود الماضية، والتي كانت فيه المؤسسة التربوية عرضة للانتهـاك والتجـــــاوز الأخلاقي، مما جعل الهـــــوة واســــعة بيننا وبين المجتمعـات الأخـرى الـتي اسـتطاعت التخلص من الفردانية في الحكم، والسـيطرة والشـمولية وإخضـاع المجتمع للـرأي الواحـــــد، الـــــذي احتكر الفعالية الاجتماعية والاقتصــــادية والسياسية والتربوية، وقام بتقنينها منهجاً وسلوكاً لتصب في منافعه وتطبل لشـعائريته الزائفـة، مما أدى بالعملية التربوية إلى الانكماش والتقوقع في الوقت الذي نرى أن المجتمعـات المتقدمة رأت في التعليم ما يوطد الحياة الديمقراطيـة، لأنها اعتقــدت وآمنت بـــأن نشر العلم بين طبقـــات الشــعب من الأسس المتينة الـتي يقـوم عليها صـرح الحرية والاسـتقلال الوطـــني، لأن الحرية لا تســـتقيم مع الجهـــل، لأن دعامتها (التعليم الـذي يشـعر الفـرد بواجبه وحقه وبواجبـات نظرائه وحقوقهم الديمقراطية.

وهذا يـدفعنا للقيـام 1(بتغيـير جـذري في نظـام التربية والتعليم من أجل بنـاء الفـرد والمجتمع) كي نتمكن من بنـاء شخصـــية قوية منتجة لا تعـــاني من العقد والإحباطـــات، وتستشـــرف المســـتقبل، لا من خلال الأمـــاني والخطـــاب الديماغوجي، وإنما بـالنزوع (لدراسة المسـتقبل بهـدف التنبؤ والاســـتعداد والتـــأثير فيـــه)، منطلقين في ذلك من عملية استقراء تعتمد العلمية والمنطق للحاضر وإشـكالياته، لأنه لم يعد التعليم في ضـــوء الدراســـات الحديثـــة، وما أثمر تمعن نظريات جديـدة في مجـال تعريف التعليم، وما أتاحه التقـدم التكنولوجي من وسائل مساعدة للاختبار والقيـاس ينظر إليه لتحصيل للمعرفة والمهارات، أو أنه تـدريب عقلي! بل أصـبح ينظر إليه بأنه عملية تربوية تهـــدف إلى إحـــداث تغيـــير في الســـلوك معتمـــداً على(عوامل عـــدة في بيئة المتعلم الكلية وأثر الخبرة التعليمية على شخصية وسـلوك الإنسـان). وهـذا في حالتنا الآن يســـــتوجب للوصـــــول إلى المســـــار الاجتمـاعي/الحضـاري الصـحيح، القيـام بالإصـلاح والتغيـير الجـذري لنظـام التربية والتعليم من أجل قيـام مجتمع جديد متـوازن وواع، وهـذا يتطلب القيـام بمهمـتين أساسـيتين هما (التخطيط والتنفيـــذ، مع تهيئة الضـــمانة الإجرائية اللازمـــة) لتغيـــير الفـــرد الـــذي هو النـــواة الأساســـية في المجموعة الاجتماعية وجعله إنساناً جديداً متوافقاً مع المفاهيم والأفكار الجديدة التي تتيحها له الحرية الـتي اسـتعادها بعد أن فقـدها لعقودٍ من الزمن.

وعملية التغيير والإصـلاح هـذه لا يمكن أن تتم بعفوية أو بالعصا الســحرية، بل إنها تتطلب (عملية شـــاملة من التربية والإرشاد) تفسح المجال للفرد بالوصول بقدراته واستعداداته إلى أقصى طاقاتهـا، وذلك من خلال نظـام يسـمح بالمرونة في إعـــداد وتخطيط المنـــاهج وتنظيمها بما يتوافق والطيف المجتمعي للعراق وحاجاته، مؤمنين (بـأن الشـيء المهم في التعليم ليس فيما تحتويه المـادة ذاتها بل في القـدرة العقلية

الهامة الـتي تنمو نتيجة لهـا، فقد وجه علم النفس الـوظيفي أنظار المربين إلى رأي جديـد، وهو أن الإنسـان يتعلم طرقـاً معينة نتيجة لاستجابته لمواقف معينة، أي أن اسـتجابة الفـرد تتنوع تبعاً لنوع المواقف التعليمية) لأن الإصلاح والتغيير الذي نريده لمجتمعنا الجديد، لا ينبغي أن يكـون عشـوائياً، بل يجب أن يسير وفق القيم التي يرسمها الدستور للمجتمع، من أجل إقامة المجتمع الـديمقراطي، لأن إصـلاح النظم المدرسـية القائمة (بين الفينة والفينة مطلب ضـــروري، لاســيما وأن الشروط الاجتماعية الجديدة، وتطور العلوم الإنسـانية، تجعل التغيير والتطور ضرورياً).

على ضوء ما تقدم سوف نتناول في بحثنا هذا محـورين يشـكلان العصب والعمـود الفقـري للعملية التربوية التعليمية همـا(المدرسة والمنهج) مؤكـدين أن الإصـلاح لا يمكن أن يتم دون وثائق كافية ودون اتصال حي فعلي بـالواقع المدرسـي، لـذلك لابد من اعتمـاد أصـول البحث العلمي المنظم، وإلا كنا أمام اجتهادات شخصية، يمكن أن تدحضها اجتهادات شخصية أخـــرى، إذ أن من شـــروط نجـــاح الإصـــلاح والتغيـــير أن يتم(التعـــاون بين القـــائمين بـــالبحث وبين الهيئة التعليمية والإداريين والبـاحثين المختصـين وسـائر الأشـخاص المعيـنين بالحياة المدرسية).

دور المدرسة في الإصلاح والتغيير :

بما أن المدرسة هيئة اجتماعية تســـــاهم في تحقيق أهداف وقيم المجتمع الذي تعمل فيـه، فهي مؤهلة لأن تقـود الإصلاح والتغيـير الاجتمـاعي، الـذي تـؤثر فيـه(المدرسة أثـراً كبيراً في تطور وإصلاح شـأنه، لأن إصـلاح وتغيـير المجتمع لا يمكن أن يكـون ناجحـاً ومثمـراً إلا إذا وعـاه الناشـئون وعيـاً أكيداً وعملوا على تحقيقــه) ،لأن بين المدرسة والمجتمع في كل زمـان ومكـان ارتباطـاً وثيقـاً وتفـاعلاً شـديداً.مما يمكن المدرسة من (تغيـير وتعـديل قواعد السـلوك لتلاميـذها، لأنها

تعمل في وسط ثقافي يؤثر كثيراً في التلاميذ) بحيث يؤدي إلى تحسين ورفع نوع المعيشة في المجتمع، لأنه كما يقول تشارلز بيرز (بأن السلوك الاجتماعي للتلاميذ يمكن أن يتغير،إذا هدف التعليم لتحقيق هذا التغيير). كما أن المدرسة تساعدهم على تكوين فلسفة صحيحة للحياة، ونظام للقيم يساعدهم على أن يأخذوا أماكنهم كمواطنين أذكياء ناضجين، وهذا الأمر لا يتحقق إلا عن طريق إدخال الخبرات التعليمية الصالحة في المناهج، وعن طريق أوجه النشاط المختلفة والنقاشات ذات الخطة الواضحة التي تدعو إلى الاهتمام بالتراث الثقافي للمجتمع واستخدامه في حل مشكلاتنا الحاضرة، لكن علينا أن نوضح بأن هذا يستلزم إعادة تنظيم المواد المدرسية تنظيماً يكفل للمدرسة القيام بهاتين الوظيفتين المزدوجتين(نمو الفرد وإشباع حاجاته وميوله والنقل الثقافي، واستخدام الثقافة استخداما وطنياً)، وهذا يدعونا إلى إعادة تنظيم المعارف الإنسانية من خلال المدرسة لأنها بيئة تربوية صاهرة، بمعنى أن هذه المؤسسة تعمل على نشر(التواصل والتفاهم بين التلاميذ) تبعاً للأهداف التربوية التي تسعى المدرسة الجديدة إلى تحقيقها من أجل أن تعمل المدرسة على مساعدة التلاميذ في الوصول إلى المبادئ العامة والقوانين والخبرات البشرية المنظمة تنظيماً منطقياً، (والعمل على إمكانية التوفيق بين موقف وظيفة المدرسة إزاء النواحي السيكولوجية للتلميذ، ووظيفة القيام بالنقل الثقافي)، كما نطمح أن تتمكن المدرسة من أن لا تصب اهتمامها على التراث الثقافي لمجتمعنا الذي نعيش فيه فحسب، بل ينبغي أيضاً أن توجه عنايتها إلى التراث الثقافي للجنس البشري، (لكي تحقق المدرسة ما يجب أن تكون عليه من أنها انعكاسا للنظام الاجتماعي للمجتمع)، وذلك لأن دور المدرسة كقوة اجتماعية تربوية تبرز أهميتها في تخريج القادرين على قيادة المجتمع الواعين بدورهم الإيجابي في حل مشكلاته، حين يصبحون جزءاً أساسياً

ومهما فيةً، شـريطة أن يكـون منهجها انعكاسـاً فـاعلاً لجميع العناصر الثقافية للمجتمع مع وجــوب أخذ دور محايد إزاءهــا، لاسيما المشكلات المتعلقة بالقيم والمعتقدات الدينيـة، وهـذا لا يتم إلا من خلال إعداد التلاميذ وتعويدهم على الإيجابية في حل مشـــكلات المجتمـــع، وهــــذا لا يتم إلا من خلال إدارة مدرسية تتبنى منهجاً مدرسياً تربويـاً ينمي في التلاميذ الفهم للقيم والتقاليد الديمقراطيـة، كما يعـرفهم بالخصـائص الـتي تحير المواطـنين في ظل النظـام الـديمقراطي، وصـولاً إلى ظهـور السـلوك الـديمقراطي لـدى التلاميـذ، الـذي يـدفعهم للالتزام والعمل بالقوانين والنظم الديمقراطيـة، وهـذا يقودنا إلى أن يكـون تنظيم إدارة المدرسة تنظيمـاً ديمقراطيـاً، لأن من الصـعب والتنـاقض أن يخضع التلاميذ لنظم كلها سـيطرة وضــــغط في المدرسة وفي الـــبيت والهيئــــات الاجتماعية الأخرى.

من هنا ومن أجل الوصـــول بعملية الإصـــلاح والتغيـــير لأهــدافها، فعلى القــائمين على إدارة المدرسة والمشــرفين على العملية التربوية التعليميـــة، احـــترام شخصـــية التلميذ وقيمتـــه، مما يفـــرز في نفسه الشـــعور بالقيمة الاجتماعية باعتباره فردا مشاركا في بناء وتطور المجتمع، وعنصرا فاعلا لا يمكن الاستغناء عنه أو إهماله في عملية الإصـلاح والتغيـير والبنـــاء، لأن المدرسة هي الـــتي (تعد فيها دوافع وميـــول الطفل أساسـاً لـبرامج المدرسـة، وهي في هـذا تسـير على أساس الحرية غير المقيدة التي تنادي بها الفلســفة الطبيعية) على أســاس أن الهـدف الأساسي للتربية في المدرسة هو تيسير أقصى نمو لفردية كل طفل، على أن يتلاءم هـذا النمو كلية وبطبيعته مع النمو الاجتمـــــاعي، من خلال تشـــــجيع المدرسة للطفل على (أن يصـبح شخصـية خاصة وأن يـدين بالفردية وأن يعتقد في قدرته) كما يرى رج وشو ماكر، دون أن ننسى بـأن المدرسة ملزمة أيضـاً بـأن تهـيئ له المواقف التي تعطيه مراناً مستمراً على الحياة التعاونية، كما تقدم له

أنـواع النشـاط الـتي تسـاعده على المسـاهمة في الأعمـال الجماعيـــة، من أجل تنمية إحساسه بالانتمـــاء إلى الجماعة وبأنه عضو مقبول ومحـترم من المجتمع وهـذا يسـتلزم وضع خطة كاملة للعمل المدرسي لكنها يجب أن لا تكون نهائية أو مغلقـــة، بل قابلة لإعـــادة النظر على ضـــوء مـــدى تحقيقها لأهداف المدرسة، والخطة المدرسـية تعتمد على عناصر هي التـدريس الصـفي والنشـاط الصـفي و اللاصـفي والتوجيه والعلاقة بين المدرسة والمجتمع والعلاقة الإنســــــانية بين العـاملين المســئولين عن إدارة المدرسة (مـــدير، معلمين، مدرسـين، عمـال، مشـرفين) من جهة وبين التلميذ من جهة ثانية بعد أن نسلم المدرسة إلى مـدير ومعلمين تم إعـدادهم أو إعـادة تـأهيلهم بما يتوافق وما نريـده من أهـداف جديـدة أفرزها الإصلاح والتغيير لتكون عملية التغيير ذات جدوى.

المنهج ودوره في عملية الإصلاح والتغيير :

إن المدرسة كما رأينا هيئة اجتماعية مهمتها الاهتمـــــام بتربية الطفل وتعليمه والاســـتمرار في ذلك حـــتى المرحلة الجامعيــة، والمدرسة لا تعمل بطريقة عشــوائية أو اعتباطية وهي تمـــــــارس عملية التربية والتعليم، بل إنها تخضع لنظم وتقنيات محـددة تعـرف بـالمنهج، الـذي يعـني لغويـاً الطريق الواضــــح... كما يعـــــني اصـــــطلاحاً مجموعة الخــــبرات والمــــواد(العلمية والأدبية والاجتماعية و...الخ) المخطط لها والــتي توفرها المدرسة لمســـاعدة التلاميـــذ(وهو ما يتصل اتصالاً وثيقاً بالأهداف التربوية بل أن تحقيقها هو الغرض من وجــوده) ؛لــذلك على المنهج أن يسـتوحي حاجـات المتعلم وثقافة المجتمع، وأن يكون محوره شؤون الحيـاة ومشـاكلها، وأن يعــــنى بــــالنواحي الذهنية والعملية والإنســـانية، ولأجل الاقــتراب مما نريـده من عملية الإصـلاح والتغيـير يصـادفنا سؤال مهم جـداً علينا أن نجيب عليـه، وهو (من الـذي يصـنع المنهج الذي يتواءم وعملية الإصلاح والتغيير التي يراد كما أن

تناسب المرحلة الجديــدة لمجتمعنــا؟) لقد قــدم المعــنيون والمختصــــون بشــــؤون التربية والتعليم العديد من الآراء والمقترحات والإجابات لهذا السؤال، غير أنهم اتفقــوا- وعلى ضوء معايير التطور الحالي التي ترى أن الـذي يسـاهم بوضع المنهج وتخطيطه كل من له علاقة بالطفل الطــالب باعتبــار الغاية الــتي من أجلها يوضع المنهج، وهــؤلاء هم المعلمــون والمدرسون والتلاميذ أنفسهم والآبـاء والمواطنـون العـاديون والخبراء المختصون والمشرفون التربويون، غير أننا لا يمكننا اعتبار أي منهج تم وضعه والاتفاق عليه بأنه منهج نهـائي، لأننا نعتقد بــأن المنهج يجب أن يكــون عرضة للتقــويم طالما أننا نعيش في عالم متحول وسـريع التطـور، يفـرز مواقف وقيما ومعلومات متجددة دوماً، لكن على شـرط أن تتضـمن عملية التقــويم تقــدير التغيــيرات الســلوكية الفردية والجماعيــة، والبحث في العلاقة بين هــــذه التغيــــيرات الســـلوكية وبين العوامل المـــؤثرة فيهـــا(من خلال نظرتها للفـــرد وكفايتـــه، والجماعة وعلاقتها الديناميكية، والبيئة وظروفها المــؤثرة في الفرد والجماعـة)، على أن تقـوم عملية التقـويم كـذلك على الأسس العلمية الــــتي تعتمد التجــــريب والبحث المعملي والميــداني لقيــاس مــدى ما يحققه البرنــامج الــتربوي من أهـداف ومـدى مسـاعدته في نمو الفـرد والجماعـة، وكشف المعوقات والتعرف على الإشـكاليات الـتي قد يكـون لها دور في إعاقة تطــــبيق المنهج بصــــورة صـــحيحة والعمل على (تطوير المنهج تبعاً لتطور أهداف التربية بحيث لا تبقى هـذه المناهج متخلفة عن ذلك التطور)، وهـذا لا يتم إلا إذا أعـددنا الكـــوادر المؤهلة من الهيئـــات العلمية والتربوية والإدارية (لدراسة منهج كل مـــادة من المـــواد الدراســـية، دراسة متكاملــة، وذلك بمتابعة منهــاج المــادة الواحــدة من خلال الســـنوات التالية ومعرفة مـــدى الترابط والوحـــدة بينها)، مؤكدين على تقديم هـذه المـواد وفق طرائق التعليم الحديثة الــــتي تتلاءم مع الحاجة إلى تعليم الملايين المتكــــاثرة من

الطلاب والتي تزداد بشـكل كمي، وتسـتدعي تطـوير وسـائل فعالة لكي تضــمن تعليمها وتغيــير ســلوكها وبحيث يــواكب التطور الحضاري للمجتمع.

حتمية التغير:

يشهد العالم اليوم، تسارع كبير نحو التطور والتغير، لتحقيق مسـتوى معيشي أفضـل، وإذا أرادت امتنا العربية أن تخطو نحو مجتمع المسـتقبل بكل عـزم وثبـات عليها أولا أن تعمل بكل جد وإصـرار شـديدين للانتقـال من مرحلة التخلف والتبعية إلى مرحلة الوحدة العربية وتطبيق الديمقراطية.

ولـــذلك فهي مطالبة بـــان يكـــون لها شخصـــيتها الاعتبارية المتميزة، والمحددة زمانيا ومكانيــا، وان تؤكد على أهميتها وسط العـالم الـذي تعيش فيـه. علاوة على أن تمتلك القوة والقدرة على مدار العقود القادمة، وهذا ما يجعلنا نأخذ باعتبارنا ما يلي:

أولا : القوى الذاتية : بامتلاك الأمة العربية من تراث وموارد اقتصـادية وبشـرية هائلة وإمكانـات مادية ضـخمة، يمكنها أن تــوفر كل أســباب المدنية الحديثة لها وبنــاء مجتمع عــربي عصري.

ثانيا : حقــائق التغــير العــالمي الســريع : يوجد على هــذه الأرض من يعيش في زمن الماضي والحيــاة البدائية وهنــاك أيضا من يعيش حيــــاة صـــناعية متقدمة وهنــــاك من وصل التقدم. ليعيش حالة عالم المستقبل وممثلي تقدم الإنسانية، وهو من يمتازون بقـدراتهم على التغـير السـريع، وعليه فـان قــدرة الأمة العربية يجب أن تكــون احد عناصر أو مكونــات تفكيرها ودراستها.

من المفروض أن الهزائم المستمرة للـوطن العـربي توقظه من التردي، وتكون محطات تحول في تاريخــه، إلا أن الواقع العربي لا يزال كما هو مـؤلم في تـدهوره وتخلفـه، إن لم يكن أصــبح أســوا من الســابق، مما جعل البعض يعتــبره

عصر الانحطـاط والانهيـار العـربي، ومن الخطـورة أن هـذه المرحلة تبلـور عملية انهيـار قيمة الإنسـان دائما في شـكل ظاهر.

ومهما امتلك العرب من ثروات، إلا أن التبـذير في هـذه الثروات بدون دراسة وتخطيط جعلهم يضـيعون فـرص ذهبية في تاريخهم المعاصر لتطوير أنفسهم.

إن التربية أولا هي وحــدها الوســيلة الأساســية لتحقيق التطـور وإنها هي أولا وأخـيرا أداة تنفيـذه وتحقيقـه. وهـذا ما يجعلنا أن نقرر أننا بحاجة إلى تربية تمكن الأجيال العربية من تحقيق وتحرير ذاتها، ومن بنـاء مشـروعها الحضـاري العـربي وصــناعة مســتقبلها، وتأكيد هويتها وشخصــيتها المســتقبلية. وإطلاق قدراتها وطاقاتها الإبداعية.

توجيهات السياسات التربوية العربية

وأما المرحلة الثالثة في نمو وتطور السياســات التربوية والتعليمية في الــوطن العــربي فهي المرحلة الحالية الــتي يمكن تسميتها (بنـاء مجتمع المسـتقبل)، وهـذه المرحلة تبـدأ منذ التســعينات وحــتى الــوقت الحاضــر، وهي فيما نعتقد المرحلة الحرجة التي شهد فيها العالم بما فيه الوطن العربي تغيرات واسعة الأثر والتـأثير منها تغـيرات وتطـورات معرفية وعلمية وتقنية والــتي على التربية العربية أن تواكبها وتغــير وتطــور أنظمتها التعليميــة، وهي الــتي تحتــاج بالفعل إلى تحديث وتطوير إستراتيجية التربية العربيـة، وهـذه المرحلة لا تزال فيما نعتقد متعثرة في الوطن العربي، ولم تبــدأ بفعالية وكفاءة فهي تحتاج إلى إسـتراتيجية عربية مختلفة تمامـاً عن الاســتراتيجيات والسياســات الســابقة للتعليم والتربية في الوطن العـربي، إنها إسـتراتيجية تربوية يجب أن تسـعى إلى

بنـاء مجتمع المعرفة بمعـنى الكلمة وإلا فـإن مصـير العـرب التهميش والفناء الحضاري.

وعلى أية حال ورغم الإنجازات السابقة الكمية والنوعية الـتي حققتها التربية العربية خلال العقـود الماضـية، لا تـزال هناك معضلات ومشكلات تربوية على السياسات التربوية أن تواجهها بالدراسة وإيجاد الحلول المناسـبة بالتخطيط والتنفيذ والمتابعة، ومن أهم هذه الاختناقات ما يلي :

1 ـ لا تــزال السياســات التربوية العربية غــير واضــحة الأهـداف العامة والخاصة لكل مرحلة تعليميـة، وبـالرغم من وجود أهداف تربوية عامة في كل بلد عربي على حده تقريباً، إلا أنه لا توجد أهــداف عربية مشــتركة، والبحث عنها أشــبه بمن يبحث عن إبرة في قاع محيط متلاطم الأمواج والتيارات البحريــة، ولا يمكن بطبيعة الحــال أن ينجح عمل مهما كــان بدون رؤية واضحة وأهداف عامة مشتركة.

2 ـ بـــالرغم من أن السياســـات التربوية العربية تخـــدم الطالب العربي فعلاً في أي مستوى أو مرحلة تعليمية وتنفق عليه بمعدلات عالية (أعلى من معظم البلاد النامية وتتقــارب مع البلاد الصـــــناعية المتقدمـــــة)، إلا أن المدرسة أو التربية العربية لا تـزال تركز خـدمتها في الجـانب المعـرفي وحفظ المعلومـات وتلقين قـوالب صـورية من الأفعـال والأقـوال، فالتربية العربية لا يـــــزال أمامها إلى جـــــانب المعرفة تنمية شخصـية الطـالب من جميع النـواحي المعرفية والاجتماعية والنفسية والثقافية والجسمية والإنسانية العالميـة، فالطـالب العـــربي قد يخـــرج من المدرسة ولا يعـــرف حقيقة مجتمعه والعـالم الفعلية فيتخـرج بكمية من المعـارف والعلـوم ولكن تفاعلها وترابطها وتأثيرها في شخصـــــيته الفردية وفي عمله وفي مجتمعه الواسع ومشــاكله تكـاد لا تظهر بشــكل واضح وإيجـابي، وأحيانـاً يتخـرج الطـالب العـربي بنظـرة مثالية رومانســـية فيجد الواقع حقيقة أخـــرى فيرتد متطرفـــاً في اليمين أو اليسـار، أو فاقـداً لأي خط سـير في حياته فيضـيع في دوائر اليـأس والإحبـاط أو حـتى الجريمة والانحـراف أو الارتمـاء في أحضـان الآخـرين مهما كـانوا أصـدقاء أو أعـداء للأمة العربية والإسلامية.

3 ـ إن ازديـاد عـدد الخـريجين من مختلف المؤسســات التعليمية العربية أدى إلى معـــــدلات عالية أو واضـــــحة من البطالة والبطالة المقنعة بين الشـــباب، كما لاحظنا ســـابقاً وهنا رغم كل الجهـــود الـــتي بـــذلتها السياســـات التربوية والاجتماعية فالعلاقة بين المدرسة وسوق العمل (هل التربية للعلم والثقافة؟ أو للعمل والـرزق؟.) لم تُحل بعد في أذهـان ساسة ومخططي التربية والاقتصـاد العـرب، وسـتزداد هـذه المشـكلة تعقيـداً في المسـتقبل بـالنظر إلى النمو السـكاني في الـوطن العـربي (يقـدر أن يصل عـام 2025 إلى 400 مليـون نسـمة) إضـافة إلى تغـير طبيعة التخصصـات الـتي يحتاجها سوق العمل العربي وبطء النمو الاقتصـادي الحقيقي

في البلاد العربية وضــعف المــوارد المالية لمعظم البلــدان العربية والعولمة الاقتصادية والأزمـات والمشـاكل السياسـية والدولية (قضــية فلســطين، واتهــام العــرب والمســلمين بالإرهاب والتطـرف الفكـري وبـروز قضـايا الأقليـات العرقية والثقافية) فهـذه مشـاكل تشـغل البلـدان العربية عن التنمية وتجرها إلى قضايا الأمن والإنفاق على السلاح والحروب بدلاً من الإنفـاق على التعليم والصـحة والتنمية البشـرية بشـكل عام.

4 ـ وبالنسـبة لمـدى ما قدمته السياسـات التربوية العربية للمجتمع العــربي في مختلف المســتويات الوطنية والمحلية والريفية والحضرية، فرغم كل الإنجـازات في هـذا المضـمار، فلا تزال هناك عقبات لم تعالجها السياســات التربوية بفعالية وتحتــاج إلى دراســات وتخطيط وعمل متواصل ومن أهمها ما يلي :

1 ـ نسبة السكان الذين يزيد عمرهم عن 15 سنة، والذين اشتركوا في برامج تعليم لا نظاميـة، أي خـارج نظـام التعليم الرسمي، وما هي البرامج والخطط التربوية التي أعدت لهم.

2 ـ المتســـــربون من مختلف مراحل التعليم، وما هي السياسات والخطط التربوية الـتي أعـدت لهم، وهل نُفـذت؟ وكيف تم ذلك؟.

3 ـ نسبة السكان الـذين يعيشـون على مسـافة معينة من أقــــرب مؤسسة للتعليم النظــــامي في المراحل المختلفة للتعليم، وما هي الخطط والبرامج التي أعدت لذلك؟.

4 ـ نســبة التلاميذ في المرحلــتين الأولى والثانية للتعليم الذين يلجئون إلى الدروس الخصوصية، فهذه الظاهرة جديدة في الــوطن العــربي ولم تكن معروفة في الماضــي، وتعطي إشــارات ســلبية للمــربين والتربية ولها تــداعيات تعليمية

واجتماعية واقتصـــادية ونفســـية في الـــوطن العـــربي إذا استمرت في النمو والانتشار كما هو حاصل الآن.

5 ـ نسبة المقيدين في مـدارس أو معاهد خاصة إلى جملة المقيـــدين في مـــدارس ومعاهد عامـــة، وهل هنـــاك خطط واسـتراتيجيات لهـذا النـوع ممن التعليم الـذي اختفى أو كـاد يختفي في العقــود الماضــية وعــاد فظهر بقــوة أخــيراً في الوطن العربي لظروف خاصة بسياسات الإنفاق على التعليم وضعف قدرات الحكومات العربية لتمويل التعليم الذي يواجه ضغوطاً كبيرة للطلب الاجتماعي عليه.

6 ـ نسبة المقيـدين في التعليم الفـني والمهـني إلى جملة المقيــدين في مؤسســات التعليم الأكــاديمي العــام، وخاصة التعليم الثــانوي والعــالي، وما هي الخطــوات والسياســات المتبعة في هــذا النــوع من التعليم وإســهامه وربطه بالتنمية وســوق العمل ؟ وفي نفس الــوقت محافظته على الجــانب الثقافي والاجتماعي وإعداد المواطنة العربية ؟.

7 ـ نسـبة المقيـدين في كليـات علمية بحثة وتقنية مقابل المقيــدين في كليــات العلــوم الإنســانية والآداب واللغــات والملاحظ أن حــوالي ثلــثي القيد 60% هم في تخصصــات العلوم الإنسانية مقابل 30% أو أقل مسجلون في تخصصات علمية وتقنية دقيقة مع فارق بين البلدان العربية وما آثار كل نســبة على الفــرد والمجتمع وســوق العمل وبنــاء القــدرة العربية العلمية والتقنيــــــــة؟ وكيف يمكن المحافظة على التوازن بين إعداد الإنسـان التقـني المهـني وإعـداد الإنسـان الاجتمــاعي المثقف والــواعي بالجــانب الإنســاني للنهضة والتقدم العلمي والتقني للوطن العربي؟.

8 ـ لا تـدري السياسـات التربوية العربية بدقة علمية مـدى شـعور الطلاب العـرب أنفسـهم بالاسـتفادة مما تعلمـوا في حياتهم وأعمالهم الوظيفية بعد التخرج، وهل هنـاك حاجة إلى تغير مضمون المناهج التعليمية؟.

9 ـ ليس للسياسـات التربوية العامة في الـوطن العـربي مؤشــرات أو مقــاييس دقيقة لمعرفة وتحديد مــدى تقــدير **جهـات العمل** ومؤسسـاته لما تعلمه الطلاب ووظفـوه في أعمالهم الوظيفية وعلاقاتهم بزملائهم في العمل والمهنة.

10 ـ وأخـيراً لا تعـرف السياسـات التربوية العربية ثلاثة أمور بدقة،

(أ) مــدى التطــور الــذي حصل في النظــام التربوي العربي؟ وبأي مقـاييس وخاصة فيما يتعلق بالتطور النوعي وارتباطه بحاجات الطـالب الفردية وحاجات المجتمع العـربي في عصر يتسم بـالتطور السريع والتعقيد الاجتماعي والتقني.

(ب) مدى تطـور مـدخلات ومخرجـات النظـام التعليمي العــربي ومــدى إســهامها في جعله أكــثر حداثة وعصــرية وارتباطــاً بطبيعة العــالم المعاصر اجتماعيــاً وثقافيــاً وتقنيــاً واقتصادياً.

(ج) مــدى تطــور النظــام التعليمي العــربي في بيئته الداخلية وقدرته على خدمة بعض مكوناته ومراحله لمكونـات ومرحلة أخرى، أي ارتباط وترابط كل مرحلة بأخرى مثل دور التعليم الثــــانوي في خدمة التعليم الجــــامعي والعكس دور التعليم الجامعي في خدمة التعليم الثانوي.

و إلى جانب المرحلة السـابقة للنظـام الـتربوي العـربي وما عكسته من إيجابيـات وسـلبيات فـإن إسـتراتيجية التربية العربية عليها أن تجد الآن سياسات وخطط وبرامج للمشاكل والتحديات المـذكورة والمنبثقة من المرحلة السـابقة، وعليها أيضــاً أن تجد سياسة تربوية للمرحلة الحالية الــتي حــددت بالمرحلة الثالثة، وهي مرحلة إعداد الإنسـان العـربي للقـرن الحــادي والعشــرين، فإســتراتيجية التربية العربية الآن في

مرحلة بناء مجتمع المستقبل أمامها مهمتين رئيسيتين الأولى معالجة ما تبقى من تحديات ومشـاكل من المرحلة السـابقة (ما بعد الاستقلال وحتى نهاية الثمانينات)، وما يظهر ويستجد من عقبـــات وتحـــديات الآن. والمهمة الثانية هي اســتعمال المدرسة كما يقـول الـدكتور عبد اللطيف محمـود محمد في دراسته المدرسة كقاطرة لمجتمع المسـتقبل، بعبـارة أخـرى فكـأن العـرب سـيدخلون عـالم القـرن الحـادي والعشـرين بمسـئوليتين تـاريخيتين؛ إصـلاح الـبيت وترميمه أولاً، وتغيـير وتحديث هيكله الداخلي والخارجي ليكون منسـجماً مع نفسه ومقبولاً لحياة جديدة لسكانه وتعاملهم مع جـيرانهم الآخـرين في القرية الكونية الواحدة.

وعلى أية حـال وفي إطـار الرؤية السـابقة توجد علاقة قوية ما بين الثورات العلمية الكبرى الـتي شـهدتها الإنسـانية كما حددها توماس كون (1922-1996) Thomas KUHN في كتابه المعنون "بنية الثورات العلمية، والثـورات التعليمية التي واكبتها.

والثـورة العلمية في حقيقتها نـوع من الاسـتنارة العقلية الـتي تمثل نقلة نوعية للبشـرية من مرحلة إلى أخـرى أرقى منهـا، والمقصـود هنا بـالرقي تحقيق المزيد من قـوة العقل على حسـاب انحسـار لقـوة الخرافة وتكمن قـوة العقل في المعرفة ، وبالتـالي في اكتسـاب القـدرة على الفعـل، وهنا تصـبح المعرفة كما قـال عنها فرانســيس بيكــون (1861-1926) أنها تعادل القوة، إذن فالثورات العلمية الكبرى كانت في جوهرها ثورات عقلية معرفية تزيد من قوة الإنسـان، أما الثورات التعليمية فهي عملية تحويل للقـوة من وجـود محايد إلى وجــود منحــاز لإطــار العمل لصــالح ترســيخ نمط من العلاقات الاجتماعية وتشـييده. لـذا فـالثورات التعليمية تـوفر للثــورات العلمية المنــاخ الملائم لقبولها اجتماعيــاً وثقافيــاً وتعطي لها ما يسـمى بقـوة الإقنـاع ، وقـوة الإقنـاع مرهونة بمدى توافر فرص التعليم الجيد وانتشاره في المجتمع كـذلك

العدالة في توزيع تلك الفــرص على المســتويات الاجتماعية المختلفـة، وهـذا يعـني رفع نصـيب الفـرد من قـوة المعرفة وقـوة الإقنـاع، لقد دفعت البشـرية ثمنـاً غاليـاً عـبر القـرون لتوسع نطـاق المشـاركة في قـوة المعرفة وللاسـتدلال على هـــذه النتيجة نجد ذلك الترابط التـــاريخي في التلازم بين الثورتين العلمية والتعليمية فمثلاً في مراحل بــارزة منها نجد مثلاً نظرية دوران الأرض الـــــتي أعلنها كوبرنيك في كتابه الشـهير في دوران الأفلاك السـماوية عـام 1543، كـان قد أخفاها طوال حياته خشـية أن تبطش به سـلطة الكنيسة في أوروبا حيث فرضت نســقاً تعليميــاً جامــداً يحد من نطــاق المشـاركة في (قــوة المعرفــة) والملفت للنظر أن كوبرنيك ذكر في نهاية كتابه هذا حقيقة أن فيثـاغورس كـان قد سـبقه في الكشف عن هــذه النظرية منذ القــرن الخــامس قبل الميلاد، لكنه حين أشار لـذلك تعـرض للطـرد ولإحـراق داره، ومعـنى ذلك أن نظرية دوران الأرض بوصـفها الثـورة العلمية الأولى استغرق إعلانها وقبولها اجتماعيــاً ألفي سـنة ذلك لأن الثــورة العلمية تغــير في الواقع القــائم بحيث يمكن تقبل حدوث الواقع القادم (المستقبل) ومن ثم فإنها تحتـاج لثـورة تعليمية تمهد الواقع لقبولها لـــذلك فـــالثورة العلمية الأولى (نظرية دوران الأرض) تلازمت مع ثـــورة تعليمية مهـــدت لظهور المدرسة كمكان لنقل المعرفة ونشرها.

أما الثـورة التعليمية الثانية فكـانت مواكبة لعصر النهضة والثـورة الصـناعية في أوروبـا، والـتي ولـدت من رحم ثـورة علمية أخـــرى عـــبر عنها كل من (نيـــوتن) بنظرية كرؤية انطولوجية للكون وكانط Kant بفلســفة العقل وقيادية دوره في الوصــول للمعرفــة، وتلازم ذلك مع قيـام الدولة القومية وانتشـار الطباعة الأمر الـذي يتطلب شـكلاً من التعليم أكـثر تنظيماً وتلبية لاحتياجات التطـور الصـناعي والتجـارة العالمية من معارف ومهارات في الحساب والهندسة والفلك وغيرها. وبتوسـيع قاعـدة المشـاركة في التعليم (المعرفـة) زاد وعي

ودور النــاس وكــان ذلك تمهيــداً لعصر الثــورات الاجتماعية الكبرى في أوروبا.

والآن نشهد ثورة تعليمية جديدة مع الثورة العلمية الــتي واكبت ما يُعــرف بعصر ما بعد الصــناعة ، وما بعد الحداثة ، والــذي بــدأ مع نظرية أنشــتين في النســبية وتصــورات علم السبيرنطيقا الذي نشأ عـام 1948 على يد العـالم الأمـريكي نــور بــرت ونــير، ويعتمد علم الســبيرنطيقا على قبــول مبــدأ الاحتمال ليحل محل مبــدأ اليقين العلمي مما أســرع بــالثورة العلمية التكنولوجية في خمســينيات القــرن الماضي الــتي سرعان ما تحولت منذ عقد الســتينيات منه لما يُعـرف بثـورة المعلومات والاتصالات التي ولدت في التسعينيات من القرن الماضي أو ما يعرف بالعولمة تلك المقولة التي لا زلنا نشــهد تجلياتها الثقافية والاقتصـادية والسياســية على شــكل زلــزال عــنيف هز ثــوابت ســابقة كثــيرة ولا تــزال توابعه متوالية الحدوث.

إستراتيجية التربية العربية والمستقبل

يتضح مما تقــدم أننا في الــوطن العــربي لمتابعة الســير نحو المســـــــتقبل فنحن في حاجة ماسة للكشف عن أربعة أمور:

الأمر الأول : ــ أن نحــدد على مــاذا نحن مقبولــون عليه؟.

الأمر الثاني : ـ أن نحدد على ماذا نحن قادرون؟.

الأمر الثـــالث : ــــ أن نحـــدد كيف نوظف التربية والمدرسة لما نحن عليه مقبولون؟.

الأمر الرابع : ـــــــ أن نحـــــــدد كيف نوظف التربية والمدرسة لما نحن فعلاً عليه قادرون، دون خيال وأحلام غير واقعية.

إن المعطيــات والفرضــيات الســابقة تتطلب تحــويراً وتطويراً لسياسات التربية في الــوطن العــربي بحيث تســتند إلى الفرضيات التالية:

1 ـ التعامل مع الشك والتعقيد الموجود في الواقع.
2 ـ التمركز حول الفعل المرتبط بالعقل نظرياً وعملياً.
3 ـ إطلاق مستويات التفكير العليا للإنسان العربي.
4 ـ تقليل ما في العلاقات من مجهول.
5 ـ تقبل التعــدد في الأســباب والنتــائج والآثــار فكل ما نحققه احتمالي وليس يقيني.
6 ـ تــرك المجــال واســعاً للــرؤى التربوية المتعــددة وإطلاق إمكانيات الإبداع.

ويــترتب على الفرضــيات الســابقة اســتخدام متغــيرات التنبؤ لتحديد مســــتقبل ودور التربية في المجتمع على النحو التالي :

أولاً : ـــ دراسة الواقع العــربي واســتخلاص البنية الفكرية وإثارة التصورات
المستقبلية بشكل ودور المدرسة في المجتمع.
ثانياً : ـ اختيار عوامل وقوى التغيير المتنبأ بها.
ثالثاً : ـ تحديد المتغيرات في شكل قائمتــان : الأولى، قائمة العوامل
الاجتماعية العامة والثانية، قائمة العوامل الاجتماعية الخاصة.
رابعاً : ـ رسم خريطة التنبؤ وتحديد البدائل المتاحة.